بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

"مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم"

The level of recognition of the Evaluation Tools by Teachers of the First Three Grades

إعداد

علي محمد سالم الغزو

إشراف

الدكتور: إبراهيم محمد يعقوب

حقل التخصص- القياس والتقويم

2008

"مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم"

إعداد

علي محمد سالم الغزو

ماجستير قياس وتقويم، جامعة اليرموك، 2008م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص القياس والتقويم في جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أعضاء لجنة المناقشة

إبراهيم محمد يعقوب.. رئيساً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

أحمد سليمان عودة.. عضواً

أستاذ في البحث والتقويم التربوي، جامعة اليرموك

ساري سليم سواقد.. عضواً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة مؤتـــة

إبراهيم فيصل رواشدة.. عضواً

أستاذ مشارك في أساليب تدريس العلوم، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة 24-7-2008

الإهداء

إلى المشعل الذي أنار لي دربي ومنحني القوة والعزيمة

إلى من علمني معنى الحياة ...أبي

إلى أحلى بداياتي وأجمل أوقاتي وضوء نهاراتي وونس ليلاتي

إلى من نثرت الورود بطريقي ولملمت أشواك الأيام

وأزالت حزني ومسحت دمعي

إلى نهر الحب الخالد والأبدي ...أمي

إلى التاج الذي أباهي به العالم أجمع...إخوتي

إلى من كنّ وسيبقين أغلى من مهجتي...أخواتي

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الصابرين الشاكرين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلّى الله عليه وسلّم وعلى آله وصحبه أجمعين... وبعد:

فإنه لا يسعني وقد أنهيت هذا الجهد المتواضع إلاّ أن أتقدم من أستاذي الفاضل الدكتور إبراهيم يعقوب بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان لما بذله من جهود وتوجيهات سديدة كان لها الأثر في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود فكل كلمة من كلماتها تدين له بالفضل والعرفان والجميل فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسعدني أن أتقدم بعظيم الشكر ووافر الاحترام إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور أحمد عودة، والدكتور ساري سواقد، والدكتور إبراهيم رواشدة على تشريفهم وتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة فجزاهم الله خير الجزاء.

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع العاملين في مديرية تربية محافظة عجلون ممثلة بمديرها الفاضل الأستاذ عبد المجيد سماره لما قدموه من دعم ومساعدة في سبيل تسهيل مهمة إعداد رسالتي.

ولا يفوتني أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى زملائي في مدرسة راجب الثانوية وأخص بالشكر مديرها الأسبق الدكتور إبراهيم فريحات والمدير الحالي الأستاذ محمد أبو ضلع ومساعده الأستاذ أحمد الجبالي لما قدموه لي من تيسير ودعم طيلة أيام دراستي فلهم مني كل الاحترام والتقدير.

ولا يفوتني أيضاً أن أتقدم بالشكر إلى كل من الأستاذ رشيد الغزو والأستاذ منتصر خطاطبة والأستاذ مازن الغزو وابن العم الأستاذ محمد الغزو على ما قدموه من دعم ومساعدة.

إلى كل هؤلاء جميعاً أقدم شكري وتقديري.

الباحث

علي محمد سالم الغزو

قائمة المحتويات

المحتوى

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الغزو،علي محمد سالم. مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك،2008.(المشرف: د.إبراهيم يعقوب).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مجال الاختبارات، مجال أدوات التقرير الذاتي، مجال أدوات الملاحظة ومجال ملفات الإنجاز.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون للعام الدراسي2008/2007م، والبالغ عددهم (455) معلماً ومعلمة، في حين تكونت عينة الدراسة من (167) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون كانت مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفي ضوء هذه هذه النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها: عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة المعلمين في استخدام أساليب وأدوات التقويم، مع مراعاة أن لا

تكون الدورات خارج أوقات الدوام الرسمي، وفي أيام العطل، بالإضافة إلى تدريب المعلمين على مهارات بناء الاختبارات المدرسية مع ضرورة التنويع في الأسئلة وعدم الاقتصار على نوع دون آخر.

الكلمات المفتاحية: مستوى المعرفة، أدوات التقويم، معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمـــــة

يشهد التقويم التربوي بعامة، وتقويم تحصيل الطلبة وأدائهم بخاصة في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيـات القيـاس والتقـويم ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبه وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية، وقد أسهمت هـذه التطورات في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية. ولعلّ هذا يبدو واضحاً في حركات إصلاح أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية في كثير مـن دول العالم، وبخاصة الدول المتقدمة منذ العقدين الماضيين. كما يبدو واضحاً في التوجهـات الجديدة لبحوث ودراسات القياس والتقويم التي تزخر بها الأدبيات المتخصصة في هذا المجال في الآونة الأخيرة. ويرجع ذلك إلى ما يتطلبه النظام العالمي الجديد من إمكانات بشرية تمتلك كفاءات متنوعة متميزة، ومهارات إبداعية وظيفية متقدمة، تمكنها من الإسهام الإيجابي الفاعل في الإنجازات الإنسانية، وتحسين نوعية حياة الأفراد. كما يرجع ذلك إلى الشكوى المستمرة من التأثيرات السلبية للمفهوم السائد في الأوساط التربوية للتقويم بمنظوره الضيق والمنغلـق المرادف للامتحانات التقليدية، والعمليات الاختبارية الروتينية، وما ينتج عنها من درجـات لا تعبر في كثير من الأحيان عن واقع عملية التعليم، ولا تفيد فـي مراقبـة التقـدم الدراسـي للمتعلمين، ومتابعة نموهم، وتؤدي بالتالي إلى جمود العملية التعليمية، وتعوق تطوير العمـل التربوي (علام، 2004).

وحيث أنّ التقويم التربوي بمفهومه الشامل الواسع يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية ومهمة رئيسية من مهام المعلم بل ومن جميع العاملين في المدرسة كلّ حسب تخصصه؛ لذا فإنّ كليات التربية، ومعاهد الإدارة، وكليات إعداد المعلمين، ترى تدريس التقويم التربوي مطلباً أساسياً وضرورة لا غنى عنها لكل من يؤهل ويعد للانخراط للعمل في حقل التربية والتعليم؛ ذلك أنّ التقويم التربوي كعلم له أصوله وأهدافه وخصائصه، لذلك فهو يدرس في ميادين التربية المختلفة ليزود الدارسين بمهارات، ونظريات، وأساليب وطرق متعددة للتقويم، وهذا بلا شك يقودهم لاستخدام الطرق المتنوعة والجيدة للتقويم بُغية تحقيق الأهداف المرجوة (الحريري، 2007).

ونتيجةً لذلك اهتمت المؤسسات التربوية بالتقويم وحرصت على حسن الاستفادة منه، ووضعت الكثير من الأساليب والضوابط التي تحكمه، ودعت المعلمين إلى اعتبار التقويم المستمر (اليومي) جزءاً من العملية التعليمية، ومحاولة الإفادة من نتائج هذا التقويم في علاج مشكلات التأخر الدراسي حتى لا تتراكم هذه المشكلات أو تتضخم ويصعب علاجها. وتعتبر وزارة التربية التقويم أحد مكونات البرامج التدريبية المتعددة في مختلف المجالات حرصاً على تطوير أداء المعلمين في التقويم وتحديث أساليبه والارتقاء بمستواه (البستان، 1999).

ولمّا كان المعلم يشكل حجر الزاوية في العملية التربوية، فقد بات من الضرورة أن يسعى إلى تطوير نفسه لمواكبة المستجدات التي تحدث على الساحة التربوية، ولعلّ من أهمها ما نشهده من تطورات متسارعة في عملية التقويم. ويعد امتلاك المعلم لمهارات بناء وإعداد أدوات التقويم والقياس المختلفة من الأولويات التي يجب على المعلم الإهتمام بها، وذلك لما تعود به من النفع عليه وعلى المتعلم في آنٍ واحد، إضافةً إلى أنّها تعد مؤشراً واضحاً على نجاح المعلم في عمله .

وقد أشار أبو جلالة (1999) أنّ من بعض الاتجاهات الحديثة في عمليــة التقــويم أن يسعى المعلم إلى استخدام أساليب متعددة في التقويم وأن لا يقتصر في استخدامه على أسلوب واحد فقط، بالإضافة إلى تدريب المعلمين على استخدام الأساليب الحديثة في التقويم وطــرق الإفادة منها.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية التقويم نفسه كأحد مهام العملية التعليمية التعلمية، ومن أهمية التعليم في المرحلة الأساسية حيث أن دراسة واقع التقويم في هذه المرحلة سيؤدي إلى:

- إتاحة الفرصة لتلمس أسباب القصور بالإضافة إلى التعرف على عوامل النجاح فــي أساليب التقويم المتبعة.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات عن التلاميذ من مثل الترفيع إلــى صــفوف أعلى.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومــات، ومــدى قــدرتهم علــى الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً في مفهوم التقويم إذ أنّه يعد أحد أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، حيث يعمل على تحسين الأداء وتطوير عمل المؤسسة التربوية، من خلال تكاملية الاتصال بين المتعلم والمعلم وبين المدرسة والمجتمع، عبر وسائل متعددة بحيث يقدم تغذية راجعة متبادلة للوقوف على جوانب القوة والضعف لدى كل متعلم من خلال شراكة حقيقية بين أطراف عملية التعلم والتعليم.

ونتيجةً لهذا التطور الكبير فقد ظهرت أدوات تقويمية تختلف في جوهرها عن تلك الأدوات التقليدية التي كانت وما زالت تستخدم في مدارسنا حتى يومنا هذا. وباعتبار المعلمين أحد عناصر العملية التعليمية (التربوية) والملقاة على عاتقهم مهمة تقويم الطلبة، فهم أحوج ما يكونوا على دراية تامة بهذه الأدوات وكيفية استخدامها في عملية التقويم، لاسيما أنّ هناك عدد كبير من المعلمين لم تتح لهم الفرصة للتعرف على هذه الأدوات أثناء دراستهم الجامعية، وهناك أيضاً من المعلمين ممن أمضوا سنوات طويلة في مهنة التعليم ليس لديهم إطلاع على مثل هذه الأدوات الحديثة المستخدمة في العملية التقويمية.

وقد جاء إحساس الباحث بمشكلة الدراسة لكونه يعمل معلماً في وزارة التربية والتعليم ورغبته في الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا.

وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

التعريفات الإجرائية:

- **معلمي الصفوف الثلاثة الأولى:** هو كل معلم ومعلمة يدرس جميع المناهج الدراسية المختلفة للصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في مرحلة التعليم الأساسية من قبل وزارة التربية والتعليم وقت إجراء الدراسة.
- **مرحلة التعليم الأساسي الدنيا:** هي جزء من مرحلة التعليم الأساسي وتمتد من الصف الأول وحتى الصف الثالث الأساسي.

- **أدوات التقويم:** هي الأدوات التي يمكن بوساطتها الحكم على مدى التغير الذي حدث في سلوك الطالب بدقة وموضوعية من قبل معلم الصف، وتتنوع في أهدافها وإجراءات تطبيقها وفقاً لطبيعة النتاجات التعليمية.
- **المؤهل العلمي:** الشهادة التي يحملها معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من إحدى الكليات أو الجامعات ولها ثلاث مستويات: (دبلوم كلية مجتمع ، بكالوريوس، ماجستير فأكثر).
- **سنوات الخبرة:** هي السنوات التي عمل بها معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس التربية والتعليم في محافظة عجلون ولها ثلاث مستويات: أقل من (5) سنوات، من (5-10) سنوات، أكثر من (10) سنوات.

محددات الدراسة:

1. اقتصرت عينة الدراسة على معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية الدنيا، وبالتحديد من الصف الأول إلى الصف الثالث.
2. اقتصرت عينة الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون دون غيرها من المحافظات الأخرى في المملكة لأسباب تتعلق بسهولة الاتصال بهم وبإمكانية البحث.
3. اقتصرت الدراسة في الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع على إجراء تحليل التباين الأحادي بدون تفاعل بسبب صغر حجم العينة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

مقدمة

يلعب التقويم التربوي دوراً أساسياً في توجيه العملية التدريسية، وإدارة الصف المدرسيّ، وإثراء تعلم الطلاب وتقدمهم الدراسيّ، وتحسين مخرجات العملية التعليمية. ويعد التقويم من المجالات التربوية سريعة التغير، حيث حدثت في الآونة الأخيرة تطورات جوهرية في فلسفاته، ومنهجياته، وإجراءاته، وأساليبه، وأدواته، مما جعل الممارسات التقليدية لعملية التقويم الصفيّ قليلة الجدوى، ومحددة الفائدة (علام ،2007).

ويرى عودة (2005) أنّ عملية التقويم تقوم على عدة مبادئ لا بد من مراعاتها، أو الانتباه إليها، والاهتمام بها حتى تكون فعالة وتؤدي إلى اتخاذ قرارات صائبة، ومن أهم هذه المبادئ:

1- ضرورة تحديد الغرض من التقويم: إذ أنّه يصعب الحكم على جدوى عملية التقويم إن لم يكن الغرض واضحاً، كما أنّه يصعب التأكد من صحة أي خطوة لاحقة في هذه العملية، كاختيار أسلوب التقويم المناسب، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات.

2- الاهتمام باختيار وتطوير أدوات التقويم المناسبة للغرض من التقويم، فقد يكون هناك أكثر من أداة تناسب الغرض، إلاّ أنّ الأهم هو اختيار الأنسب والتي توفر درجة عالية من الدقة والصدق والموضوعية. في حين أنّ استخدام الأدوات غير المناسبة وتكرار استخدامها في مواقف متعددة من شأنه أن يزعزع الثقة بجدوى عملية التقويم.

3- ضرورة وعي المقوم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم، والتي تعتمد في مجملها على أدوات التقويم بناءً، وتطبيقاً، وتفسيراً.

ومن هذه الأخطاء:

أ- الخطأ العيني ب- أخطاء التخمين والتورية ج- أخطاء التحيز الشخصي

د- أخطاء التزييف والرغبة الإجتماعية هـ- أخطاء البنية الشخصية.

4- الوعي بخصائص عملية التقويم: وأهم هذه الخصائص الشمولية، والاستمرارية، حيث تتطلب الشمولية التنويع في أدوات القياس والتقويم لجمع المعلومات الضرورية.

إنّ التنوع في أساليب وأدوات التقويم يفيدنا في الحصول على معلومات أكثر عن الموضوع المراد تقويمه، ويجب أن تكون هذه الأساليب والأدوات متقنة في تصميمها وإعدادها حتى تمكننا من الحصول على معلومات دقيقة. فينبغي ألا تقتصر عملية التقويم على الاختبارات التحصيلية، وإنّما يجب أن تتضمن استخدام وسائل وأدوات أخرى مناسبة كالملاحظة، والمقابلات الشخصية، وغيرها (أبو جلالة وعليمات، 2001).

مفهوم التقويم

لتوضيح مفهوم التقويم فقد رأى الباحث أنّه من المناسب أولاً تناول مفهومي القياس والتقييم وذلك لارتباطهما ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التقويم، فالقياس كما عرفه نانلي Nunnaly هو قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من صفة أو خاصية (أبو حطب وصادق، 1991). ويعرفه دولاندشير Delandsheere بأنّه عبارة عن عملية نطابق بها بين معطيات تحدد كيفياً وتعبيرات تمثل عدد الوحدات التي تنطوي عليها، وهذا التعريف يشير إلى جوانب ثلاثة هي:

أ- عملية القياس ب- وجود وحدة للقياس نقيس بها ج- اعتماد العدد في الحديث عن القياس (عبيدات، 1988).

ويعرف هوبكنز وآنتز (Hopkins & Antes, 1978) القياس بأنّه العملية التي يتم بوساطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد حسب شروط معينة. في حين يعرفه جيلفورد Guilford بأنّه عملية وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام (Brown, 1976).

ويرى ماكملان (McMillan, 2004) أنّ القياس عملية منظمة يتم التعبير بوساطتها عن أداء الفرد بالأرقام؛ لتحديد كم يمتلك من الخصائص أو الصفات.

ويعرف خضر (2004) القياس بأنّه العملية التي تحدد بوساطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس. ويعرفه عوده (2005) بأنّه العملية التي يتم بوساطتها التعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام وفق قواعد محددة.

فمن خلال التعريفات السابقة نجد أنّ القياس يشير إلى الجوانب الكمية لوصف خصائص أو سمات شيء معين، بمعنى أنّها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على الشيء المقوم.

أمّا فيما يتعلق بمفهوم التقييم فقد ذكر الكبيسي (2007) أنّ المتخصصون في اللغة أنكروا كلمة تقييم، بدليل أنّ الجذر الثلاثي للكلمة هو (ق و م) وليس (ق ي م)، إلاّ أنّه نظراً لكثرة استعمال هذه الكلمة، فقد أُقرت في المجمع اللغوي، فجعل التقويم للتعديل، والتقييم لإعطاء قيمة.

وذكر منسي (2000) أنّ البعض يخلط بين التقويم والتقييم، إلاّ أنّه يرى أنّ التقويم أعم وأشمل من التقييم، حيث أنّه يقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، في حين أنّ التقييم يعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره، أي إعطاء قيمة أو قدر للشيء.

ويرى بوبهام (المشار إليه في علام، 2007) أنّ مفهوم التقييم (Assessment) لدى معظم المربين يستخدم مرادفاً أو بديلاً لمفهوم القياس (Measurement)، في حين أنّ البعض ينظر إليه على أنّه مصطلح أكثر لطفاً في التعبير عن التقويم الذي ربما يبدو مهدداً. كما يرى أنّه بدون توضيح المقصود بالمفاهيم المستخدمة، فإنّ أحدنا ربما يستخدم مفهوم التقييم بمعنى القياس دون حكم قيمي، وقد يستخدمه آخر بمعنى التقويم، مما يؤدي إلى إرباك وخلط في المفاهيم. ويرى مورفي (Murphy,1998) أنّ التقييم له معنى أكثر محدودية من التقويم، ولكنه أكثر اتساعاً من القياس.

من هنا نرى أنّ التقييم عملية تالية للقياس ومترتبة عليه، فهو عملية تشخيص تتم في ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية القياس، والتي يترتب عليها إصدار أحكام في ضوء معايير محددة مسبقاً ومتفق عليها.

أمّا التقويم، فهو مصطلح جاء من الفعل (قَوَمَ)، فيقال قوّم المعوج عدّله وأزال عوجه، وقوّم السلعة سعّرها، وثمّنها، وتقوّم الشيء: تعدّل، واستوى، وتقوّم الشيء، تبينت قيمته، والقويم: المعتدل أو الحسن القامة (المعجم الوسيط، 1400هـ).

لقد اختلف المربون بتعريف التقويم وذلك بفعل التطورات العلمية وكثرة الأبحاث والدراسات في التربية وعلم النفس، فقد عرّفه ثورندايك (Thorndike,1997)، بأنّه عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيهما تحقيق الأهداف، كذلك عرف كل من ورثن وساندرز (Worthen & Sanders,1987)، التقويم على أنّه عبارة عن تحديد قيمة شيء ما والحصول على معلومات تستعمل للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة. كما عرفه جرونلند (Gronlund,1990) بأنّه عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنّه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً، فضلاً عن إصدار حكم على القيمة.

ويعرّف كل من بلوم وتوماس وجورج (Bloom, Thomas& George, 1971) التقويم بأنّه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنّه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كمياً أو كيفياً.

وعرّفه Good بأنّه عملية التأكد أو الحكم على قيمة أو كمية شيء عن طريق تثمينه بعناية. ويرى Neaghy أنّ التقويم هو الأسلوب الذي تستعمل فيه البيانات التي جمعت بوساطة القياس أو الوسائل الأخرى كأساس لإصدار الأحكام عن الأشخاص أو الاشياء المقاسة أو المفحوصة (الكبيسي،2007).

والتقويم هو العملية المنهجية التي تضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره، واستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدة كفايتها (غانم، 1997).

وأخيراً يرى عوده (2005) بأنّ التقويم ما هو إلاّ (عمليــة منظمــة لجمــع وتحليــل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بــشأنها لمعالجــة جوانــب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها).

العلاقة بين القياس والتقويم

إنّ كلمة القياس ترتبط بالتقويم بشكل واسع، فإذا ذكر القياس، ذكر معه التقويم، إلاّ أنّ هنالك بعض الفروق الجوهرية بينهما والتي يجب الإنتباه إليها، وهذه الفروق تتمثل فيما يلي:

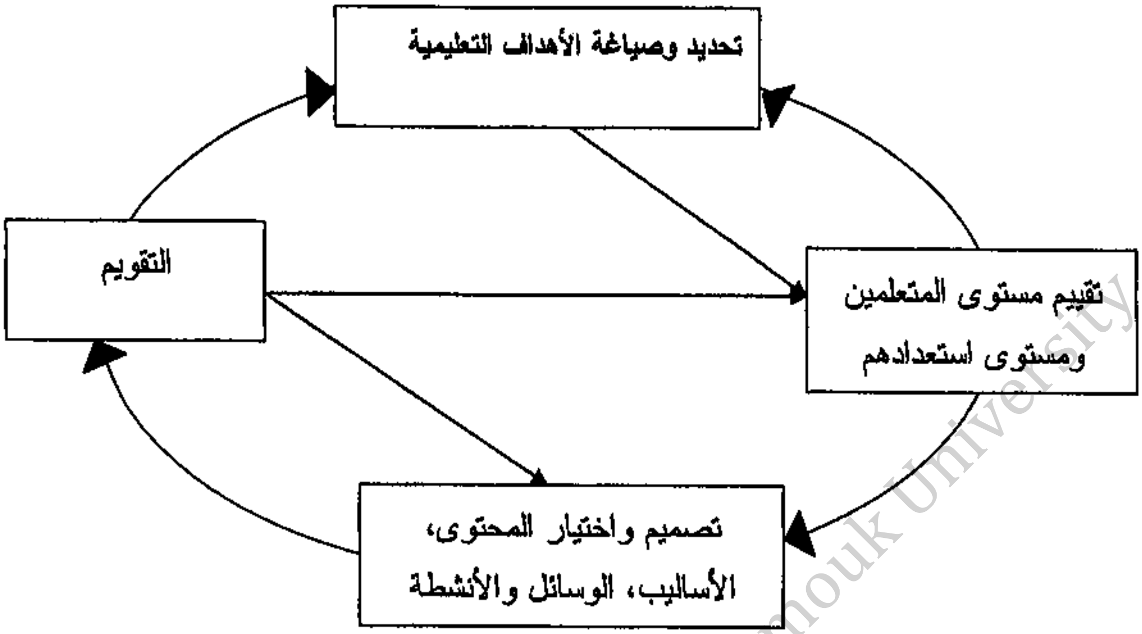
1. يعطي القياس قيمة رقمية وكمية، أمّا التقويم فيطلق حكماً كيفياً فإذا قيــل أنّ علامــة طالب هي (80) فهذا قياس، وهي قيمة رقمية وإذا قيل: أنّ فلان قطع مسافة معينة في (4) دقائق فهذا قياس، وإذا قلنا: إنّ هذا المتسابق هو بطــل الــسباحة فهــذا تقــويم (عبيدات، 1988).
2. يعتبر القياس أكثر موضوعية من التقويم، ولكنه أقل منه قيمة من الناحية التربوية، لأنّ معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لايعني شيئاً أمّا إذا فسّرت تلك النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة، واتخذت نتائج هذا التقــويم كأســاس لمساعدة الطلاب على النمو، فإنّها تصبح ذات فائدة كبيرة (عقل، 2001).
3. يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج ويساعد على التحسن والتطور أمّا القياس فيكتفي بإعطاء معلومات محددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه (الكبيسي، 2007).
4. يعتمد التقويم على القياس في إصدار الحكم، كما يعتمد على غير القياس مــن مثــل: الملاحظة، أدوات التقدير، السجلات القصصية (عبيدات، 1988).

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ عملية القياس وعملية التقويم عمليتـــان تتفـــاعلان مـــع بعضهما البعض، وأنّ العلاقة بينهما علاقة تكاملية، ذلك أنّ عملية القياس تـــوفر فرصـــة جمع المعلومات وإعطاء بيانات رقمية أو قيم رقمية عنها، وهذه القيم الرقمية تفيد كثيراً في عملية التقويم التي تعتمد على ما يتوفر لها من بيانات رقمية للوصول عن طريقهـــا إلـــى إصدار الحكم واتخاذ القرارات.

دور القياس والتقويم في العملية التعليمية التعلمية

يلعب القياس والتقويم دوراً فعالاً في العملية التعليمية التعلمية من خلال ما يقدمه مـــن بيانات تساعد على تشخيص العقبات والمشكلات التعليمية وتقديم الحلـــول المناســـبة وأوجـــه العلاج المتعددة، ولإبراز أهمية هذا الدور فقد قسّم التربويون عملية التقويم إلى ثلاث مراحـــل رئيسية، وقبل عرض هذه المراحل فقد رأى الباحث أنّه من المناسب أولاً التعرف إلى نموذج العملية التعليمية – التعلمية لكل من جودون وكلوزماير.

ذكر سواقد (1998)، أنّ عمليات القياس والتقويم المدرسيّ تشكل إحـــدى الخطـــوات الأكثر أهمية في العملية التعليمية – التعلميـــة (Teaching-Learning Process)، ويظهـــر ذلك من خلال النموذج الذي يقدمه جودون وكلوزماير لخطوات العملية التعليمية – التعلمية.



نموذج العملية التعليمية – التعلمية جودون وكلوزماير، 1986
Teaching-Learning Process Model Goodwin & Klausmeier,1986

((وكما يشير الشكل، فإنّ إجراءات التقويم التي تشمل بطبيعة الحال عمليات القياس، تظهر كخطوة رابعة تتصل كما تدل الأسهم في الشكل بجميع الخطوات في النموذج، فهي بالإضافة إلى أنّها تتضمن قياس مدى تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وتقويمه، والذي يشكل الوظيفة الأساسية للمدرسة تتضمن تقويم عمليات تحديد السلوك المدخلي للمتعلمين (درجة استعدادهم) وتقويم إجراءات اختيار المحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة وكافة الفعاليات المرافقة لعملية التعليم والتعلم، للحكم على مدى كفايتها وفاعليتها وملائمتها ليصار إلى اتخاذ قرارات بشأنها وخصوصاً إذا لم يكن تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف المنشودة في المستوى المطلوب)).

أمّا مراحل التقويم التي سبق الإشارة إليها فهي:

1- التقويم قبل بدء العملية التربوية (التقويم القبلي): ويسمّى أيضاً التقويم التمهيدي، وهو التقويم الذي يتم في بداية البرنامج التعليمي للتعرف على حالة الطلبة وما يمتلكونه من معلومات ومهارات وقدرات قبل بدء البرنامج تمهيداً للحكم على صلاحيته.

يعتمد هذا النوع من التقويم على اختبارات الإستعداد أو اختبارات التهيؤ من أجل تعرف الأطفال أو الطلاب الذين يحتمل أن يواجهوا صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة. وتحليل أخطائهم في هذه الاختبارات يمكن أن يساعد المعلم في تحديد أفضل إجراءات العلاج (علام، 2007).

وذكر الكبيسي (2007) أنّ إجراء تقويم قبلي (تقويم تمهيدي) يساهم في:

1. إعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن المتعلمون من متطلباتها السابقة.
2. الكشف عن الأهداف التي يتقنها المتعلمين قبل البدء في التدريس، مما قد يترتب عليه ترك وحدة كاملة والإنتقال إلى وحدة أخرى.
3. البدء مع كل تلميذ من حيث مستواه.

2- التقويم أثناء العملية التربوية (التقويم البنائي): يعرف هذا التقويم بأنّه التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية (الحريري،2007).

ذكر عقل (2001) أنّ التقويم البنائي هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لها جنباً إلى جنب وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء وذلك لتحسين العملية التعليمية.

3- التقويم بعد العملية التربوية (التقويم الختامي): ويطلق عليه أيضاً التقويم النهائي إذ يأتي عقب الإنتهاء من مقرر دراسي أو وحدة تعليمية. والهدف من هذا التقويم التعرف على ما تحقق من نتائج (عقل، 2001). فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له (الدوسري، 2004).

وبالنظر فيما سبق نجد أنّ للتقويم أدوراً إيجابية متعددة، يمكن الإفادة في كل منها في توجيه العملية التدريسية، وإثراء تعلم الطلاب. فالتقويم قبل بدء عملية التعليم يقدم للمعلم معلومات عن الفروق الفردية بين الطلاب، وعن خلفياتهم ومعارفهم السابقة. والتقويم أثناء عملية التعليم يقدم معلومات عن التقدم العام للصف، وكذلك معلومات نوعية عن كل طالب على حدة. والتقويم بعد عملية التعليم تساعد المعلم على اتخاذ قرارات تتعلق بمدى تحقيق الطلاب للأهداف.

أهمية التقويم في العملية التعليمية

لإبراز أهمية التقويم في العملية التعليمية لا بدّ من الإجابة على السؤال الذي مفاده، لماذا التقويم في العملية التعليمية؟ وفي إطار الإجابة عن هذا السؤال يرى كثير من العاملين في ميدان التربية والتعليم أنّ نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة ودقة عملية التقويم لهذا النظام، وأنّ التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تعليمي خطورة، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام، وعلى ذلك فإنّ عمليات

التقويم إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان في أساليبها ووسائل تأتي نتائجها حتمـاً مضللة وغير صحيحة الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده (يوسف والرافعي، 2003).

إنّ عملية التقويم تكشف عن درجة تمكن كل طالب من تحقيـق الأهـداف والمعيـار النهائي لنجاح أي برنامج تعليمي هو وصول كل فرد إلى مستوى عالٍ من التحـصيل علـى أساس النجاح الإتقاني، والمستوى المطلوب من الفهم والكفاءة لكل هدف، وليس على أسـاس تنافسيّ، ويمكن تلخيص أهمية التقويم في النقاط التالية:

1. توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها، فإذا أدرك المتعلم المـادة الدراسـية المطلوب تعلمها ومعرفة جوانب الضعف أو القوة لديه فإنّ هذا أكبر نتاج للتقويم.
2. الحكم على فعالية العملية التربوية وتطورها وذلك بتطبيق عمليـة التقـويم بأسـاليبه ومستوياته المختلفة للمراحل والمستويات التعليمية جميعها.
3. الحكم على طرق التدريس المستعملة، فعندما لا يحصل الطلاب على نتائج عالية فـي الدرجات أو العلامات فإنّ ذلك يعني وقوع خطأ ما، وقد يكون في أسلوب التدريس أو عملية التقويم أو مدى الاستفادة من الأنشطة التعليمية (منسي، 2002).

أدوات التقويم المستخدمة في العملية التعليمية

عند القيام بأي عمل تربوي لا بدّ من استخدام أدوات معينة لقياس هذا العمـل، فقـد يستخدم الباحث أداة أو أكثر من أدوات التقويم، لذا من المفروض أن يكون المقوم واضعاً في ذهنه مسبقاً الأداة المناسبة التي يستخدمها سواء كانت ملاحظة أو مقابلة أو استبياناً أو اختباراً

أو غيره، ومن المستحسن التنوع في أدوات التقويم حتى تعمل على تحقيق الكثير من الأهداف المرجوّه من عمليات التقويم.

ولغايات تسهيل هذه الدراسة فقد صنّف الباحث الأدوات المستخدمة في تقويم الطلبة في أربع مجموعات ضمّت المجموعة الأولى أدوات القياس، والمجموعة الثانية أدوات التقرير الذاتي، والمجموعة الثالثة أدوات الملاحظة، في حين ضمّت المجموعة الرابعة حقائب عمل الطالب أو ما يسمّى بملفات الأعمال أو الإنجاز(Portfolios).

أدوات القياس

يعد القياس من أهم الأدوات التي طورت في العلم الحديث والذي من خلاله نقوم بقياس الظواهر الطبيعية وغير الطبيعية ونقدرها تقديراً كمياً. وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم أدوات القياس المستخدمة في العملية التعليمية، وسيقتصر الحديث في هذا المجال عليها وذلك لأهميتها البالغة.

تلعب الإختبارات التحصيلية دوراً أساسياً في عملية التقويم التربوي حيث أنّها تتناول تقويم المتعلم من حيث درجة إتقانه للمقررات الدراسية والوحدات التعليمية التي تلقاها وبالتالي تقديم المساعدة له في الجوانب التي لم يتقنها وذلك بناء على نتيجة التقويم التي يحصل عليها.

ذكر عدس (1997) أنّ الإختبارات التحصيلية تقوي العملية التدريسية وتدعمها، فهي إذا أحسن بناؤها واستخدامها تكون عوناً للمعلم والطالب على حد سواء. فالمعلم يستطيع أن يوظفها في تقويم الإستعداد للتعلم وفي مراقبة تقدم العملية التعليمية وفي تشخيص صعوبات التعلم وفي تقويم نتائج التعلم، وهذا يتطلب منه أن يتلقى التدريب الكافي على طرق بنائها واستخدامها، وأن يعي الأنواع المختلفة لها، واستخدامات كل نوع منها، حيث أنّ العديد من

المعلمين لا يلقون مثل هذا التدريب في العادة، ولذلك تأتي اختباراتهم مفتوحة وغير دقيقة ولا تحقق الأهداف المرجوه منها.

لقد عرّف براون الاختبار (Brown,1983) على أنّه مجموعة من الإجراءات المنظمة لقياس عينة من السلوك وفق قواعد محددة، كما عرّفه ثورنديك (Theorondike,1977) بأنّه مجموعة من المثيرات المنظمة التي أعدت بإهتمام لاستدعاء أنماط معينة من السلوك القابلة للملاحظة والقياس. ويعرف الاختبار أيضاً بأنّه طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينه من السلوك، وهو أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة بحيث يوفر بيانات يمكن الاستفادة منها في عملية التقويم (عودة وملكاوي، 1992). وعرّف الكبيسي (2007) الاختبار بأنّه أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينه من الأسئلة التي تمثل السمة المرغوب قياسها، مثل تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها سابقاً.

أما الاختبار الاختبار التحصيلي فيعرفه عودة (2005) بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية.

إنّ عملية بناء اختبار تحصيلي جيد تتطلب مجموعة من الخطوات ينبغي على المعلم اتباعها وأخذها بعين الاعتبار عند قيامه ببناء الاختبار وهذه الخطوات هي:

1- تحديد الأهداف التعليمية.

2- تحديد الغرض من الاختبار.

3- تحليل محتوى المادة الدراسية.

4- تحليل مجالات نواتج التعلم ومستوياتها.

5- إعداد جدول المواصفات وتحديد الوزن النسبي للأهداف ومحتوى المادة.

أدوات التقرير الذاتي

يقصد بالتقرير الذاتي إعطاء الفرد نفسه تقديراً عن سمة أو خاصية تتعلق به شخصياً كسلوكه مثلا، أو ميوله أو اتجاهاته، أو مواقفه تجاه موضوعات، أو أشخاص، أو أشياء محددة، أو تتعلق بالآخرين كرأي المعلم في تلاميذه، أو رأي التلاميذ في معلمهم (يوسف والرافعي، 2003). وتتعدد أدوات التقرير الذاتي لتشمل:

1- الاستبانة:

تعد الاستبانة واحدة من أدوات التقويم التي تستخدم من أجل التعرف على جانب أو أكثر من سلوك الطالب، وهي تختلف عن الإختبارات في أنّها لا تتطلب من الطلاب الأداء بأقصى ما يمكنهم، حيث أنّها تستخدم أساساً لجمع بيانات عن الطلاب في موضوع معين أو نشاط معين (عقل، 2001).

تعرف الاستبانة بأنّها أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها أخصائي التقويم، وذلك حسب الأغراض التي وضع الاستبيان من أجلها (عوده وملكاوي، 1992).

ولكي نستطيع الحصول على المعلومات الصادقة والدقيقة من الاستبيان، بحيث تمكننا من القيام بعملية تقويم التلميذ بشكل سليم وبموضوعية لا بدّ من مراعاة مجموعة من الشروط والمبادئ وهي :

- يجب أن تكون أسئلة الاستبيان واضحة تمام الوضوح في صياغتها ومناسبة من حيث لغتها ومضمونها، وبعيدة عن الغموض والتعقيد.

- يجب أن تكون أسئلة الاستبيان بعيدة عن إحداث الإحراج للمجيب عليها، ولا تثير شكوكه أو مخاوفه منها، بل بالعكس يجب أن تشعره باحترام الرأي، كما تشعره بأنّ البيانات والمعلومات التي سوف يصرح بها هي في أيد أمينة ولن يصرح بها لأي فرد آخر ولن تستغل ضده.

- يجب أن تتوفر في الاستبيان بقدر الإمكان صفة الثبات الذي تجعله يأتي بنفس النتائج عندما نقوم بتطبيقه مرة أخرى على أفراد آخرين تحت نفس الظروف التي تم فيها تطبيقه أول مرة.

- وأخيراً يجب أن تتوفر في الاستبيان الجيد صفة الصدق أي أن يقيس الاستبيان ما أريد منه قياسه بالفعل وليس شيء آخر بحيث تأتي نتائجه معبرة عن الأهداف التي وضع في سبيلها (ربيع، 2006).

والاستبيان كوسيلة من وسائل جمع المعلومات والبيانات لغرض تقويم التلميذ له العديد من المزايا، وقد ذكر عقل (2001) هذه المزايا وهي:

- توفير الوقت والجهد والمال؛ لإمكانية تطبيقها بطريقة جمعية حيث يمكن تطبيقها على طلاب صف معين أو مدرسة معينة.

- موضوعية التصحيح.

- إمكانية إعطاء معلومات حساسة أو شخصية من قبل الطلاب دون أي حرج، وكذلك إمكانية جمع بيانات خاصة عنهم في عدة جوانب مرة واحدة.

- مقننة.

- سهلة الاستخدام.

وعلى الرغم من المزايا السالفة الذكر التي يتمتع بها الاستبيان إلاّ أنّه يعاني من مجموعة من العيوب وهي:

- ترتبط الإجابة بخبرات الفرد الخاصة.

- تتأثر إجابة الفرد بطريقة وضع الأسئلة.

- تقديم معلومات غير دقيقة من قبل بعض المفحوصين.

- عدم توفر الجدية في الإستجابة.

- إهمال الإنفعالات الصادرة عن المفحوص أثناء الإجابة على الأسئلة (الشيخ، وعبد الرحمن، وعبد المجيد، 2004)

2- المقابلة:

تعرف المقابلة على أنّها إجراء يتم ما بين الفاحص والمفحوص يتم بموجبه أخذ المعلومات من المفحوص من خلال طرح أسئلة عليه من قبل الفاحص وتكشف المقابلة عن جوانب كثيرة لا تكشفها الأساليب الأخرى (الخطيب، 1993). ويعرفها الفريق الوطني للتقويم على أنّها لقاء بين المعلم والمتعلم بحيث يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقا (وزارة التربية والتعليم، 2005) في حين يعرف الكبيسي (2007) المقابلة بأنّها استبيان شفوي يتم فيه التبادل اللفظي بين القائم بالمقابلة وبين فرد أو عدة أفراد للحصول على معلومات ترتبط بآراء أو اتجاهات أو مشاعر أو دوافع أو سلوك.

وللمقابلة مبادئ خاصة بها يجب على المعلم التقيد بها وأهمها:

- أن يتجنب إثارة المقابل.
- الابتعاد عن البحث في الخصوصيات.
- إجراء المقابلة في مكان لا يحصل فيها مقاطعة.
- إيقاف المقابلة إذا طلب الشخص المقابل ذلك وترتيب وقت آخر وفق راحته.
- التقرب للمقابل وإشعاره أنّ المقابلة لا تهدده (منسي، 2002).

والمقابلة كغيرها من أدوات التقويم لها العديد من المزايا والعيوب. وأهم هذه المزايا التي تتسم بها المقابلة:

- وسيلة مناسبة لجمع المعلومات عن القضايا الشخصية والإنفعالية والنفسية الخاصة بالمستجيب، وهي أمور من الصعب جمعها بوسائل أخرى كالاستبيان (عليان وغنيم، 2000).

- مراقبة السلوك، حيث يستطيع من يجري المقابلة مراقبة سلوك وردود أفعال المستجيب وتخمين صحة أقواله ومدى تعبيرها عن الذات (الرفاعي، 1998).

- يسودها جو من الألفة والتجاوب والإحترام والثقة المتبادلة بين التلميذ والشخص المقابل، مما يسهل عملية الحصول على المعلومات الصادقة والدقيقة عن التلميذ (ربيع، 2002).

أما فيما يتعلق بعيوب المقابلة، فقد ذكر الشيخ وآخرون (2004) أهم هذه العيوب وهي:

- انخفاض الصدق والثبات.
- تأثر تفسير النتائج بعوامل ذاتية.
- تحتاج إلى وقت طويل.

وأخيراً فإنّ نجاح المقابلة يعتمد أساساً على امتلاك المقابِل للمعلومات والخبرات الكافية وظهوره بمظهر مناسب أمام المقابَل، فضلاً عن قدرته على تهيئة أجواء آمنة لتنفيذ المقابلة وتعزيز دور المقابَل والعمل معه بطريقة تفاعلية وجماعية (ربيع، 2006).

أدوات الملاحظة

يعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، وهو من أنواع التقويم النوعي (Qualitative)، ويتطلب هذا النوع من التقويم تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية محددة، وتنويع مصادر المعلومات؛ للمساعدة في التعرف على اهتمامات، واتجاهات المتعلمين، وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم.

إنّ الملاحظة تعطي دلائل مباشرة عن تعلم المتعلمين، وتشمل ما يعملون وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون، حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة لاستثمار قدرات المتعلمين والبدء بتعزيز نقاط القوة لديهم (وزارة التربية والتعليم، 2005).

وتعد الملاحظة من أفضل وسائل التقويم؛ لأنّها تعطي وصفاً دقيقاً للسلوك أو الأداء المميز، كما أنّها تستخدم في العديد من المجالات التقويمية مثل المهارات والتي تشتمل على مهارات التحدث، الكتابة، الاستماع، القراءة الجهرية، الرسم، أعمال المختبر، والألعاب الرياضية. كما أنّها تستخدم في تقويم الاتجاهات الإجتماعية مثل حب الخير للآخرين، احترام القوانين، وعدم التعدي على ملكيات الآخرين. وتستخدم كذلك في تقويم الميول الشخصية مثل رغبات الطالب للنشاطات التربوية المتنوعة كالأنشطة الرياضية والفنية والإجتماعية والثقافية والعلمية والرحلات (راشد، 1988).

وتتميز الملاحظة عن غيرها من أدوات التقويم، بأنّها تسجل السلوك في نفس الوقت الذي يتم فيه، فيقل بذلك احتمال تدخل عامل الذاكرة لدى الملاحظ. كما تتميز أيضاً بأنّها الأداة الوحيدة التي يمكن استخدامها في دراسة بعض أنواع السلوك مثل التفاعل الإجتماعي بين الأطفال أو الكبار، والأسلوب الجماعي في حل المشكلات (أبو ناهيه، 1999).

ومن أشهر أدوات التقويم التي تعتمد على الملاحظة :

1- السجلات القصصية:

هي عبارة عن المشاهدات التي تتم بشكل غير منهجيّ وتستخدم كدليل يساعد في زيادة فهم الظاهرة المتعامل معها، ويتم من خلال دراسة التوافق الشخصي والإجتماعي للمتعلم (الشيخ وآخرون، 2004). ويعرفها عقل (2001) بأنّها سجلات بالوقائع الخاصة لسلوك الطالب وتستخدم بكثرة في رياض الأطفال والمدارس الإبتدائية، وخاصة الصفوف الثلاثة

الأولى، فهي يمكن أن تعطي صورة واضحة عن مدى تطور الطالب التدريجي: سلوكياً أو خلقياً أو حتى عن مدى تطور شخصيته العامة.

ويرى أبو علام (2005) أنّ للسجلات القصصية خصائص معينة أهمها:

- أنّها تصف الوقائع كما تحدث وعندما تحدث والظروف التي حدث فيها السلوك.
- إنّ تسجيل الوقائع عمل منفصل تماماً عن تفسير هذه الوقائع.
- ألاّ يحوي السجل الواحد إلا على وقائع حدثت لمتعلم واحد.
- أن تكون الواقعة المسجلة واقعة مهمة في حياة المتعلم.

وتمتاز السجلات القصصية بعدة مزايا، فهي توفر سجلاً زاخراً بالمعلومات عن الوقائع الهامة في سلوك المتعلم ويمكن الاستفادة من هذه الوقائع في تكوين صورةٍ واضحةٍ عن شخصية المتعلم. كما أنّها توفر للمعلم وصفاً موضوعياً لسلوك المتعلم لا يدخل فيه الأحكام الخاصة. فضلاً على أنّها توفر وصفاً دقيقاً لسلوك المتعلم أكثر من قوائم التقدير ومقاييس التقدير لأنّها تحوي على المحيط الذي لوحظ فيه السلوك (يوسف والرافعي، 2003).

ومع ما ذكر من مزايا للسجلات القصصية إلاّ أنّها لا تخلو من بعض العيوب ومن أهم هذه العيوب:

- تستغرق وقتاً طويلاً في كتابتها.
- أقل ثباتاً من أدوات الملاحظة الأخرى.
- تصف السجلات الواقعة ولا تبحث عن الأسباب.
- يميل المسجل لوصف الواقعة السلبية أكثر من الجوانب الإيجابية (الشيخ وآخرون، 2004).

2- قوائم التقدير

تعرف هذه القوائم أيضاً بقوائم المراجعة أو قوائم الشطب، وهي عبارة عن قوائم تحتوي على كلمات أو عبارات أو جمل تصف خاصية معينة أو أداء معينا، يمكننا من تحديد السلوك بسرعة وفاعلية عند حدوثه (عقل، 2001).

وذكر الكبيسي (2007) أنّه عند تصميم قوائم تقدير لا بدّ من توافر مجموعة من الشروط وهي:

1- يجب أن تتوافر الشمولية أي تشمل على كل جوانب الظاهرة المطلوب تقديرها.

2- الاختصار والتشويق أي لا تكون الأسئلة كثيرة حتى لا تؤدي إلى تعب المجيب ويؤثر على دقة الإجابة.

3- أن يفهم المفحوص القائمة.

4- ثبات بيانات المفحوص وصدق اجاباته.

تتميز قوائم التقدير أو المراجعة بأنّها أبسط طرق تدوين الملاحظات المباشرة لأنشطة متنوعة، كما تتميز بوظيفتها التشخيصية، مما يساعد في إلقاء الضوء على تقدم الطالب في اكتسابه للمهارات المعرفية والأدائية، وتحديد جوانب قوته وضعفه في كل مكونة من مكونات هذه المهارات، وذلك لتعرف الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التحسين. ويمكن استخدام هذه القوائم في تقييم كفاءة طلبة مختلفين، أو الطالب نفسه في مرات متكررة لتعرف تقدمه عبر الزمن. غير أنّه يُعاب على قوائم التقدير أنّها تقتصر على تحديد توافر المحك أو عدم توافره في أداء الطالب، أي لا توجد تقديرات متعددة لكل محك، مما يضطر المعلم إلى اتخاذ قرار مطلق لكل منها على الرغم من أنّ أداء الطالب ربما يتوسط هذين التقديرين (علام، 2004).

3 – مقاييس التقدير: تستخدم مقاييس التقدير في تقويم الجوانب السلوكية التي لا يمكن تقويمها بوسائل الاختبارات حيث تكون هذه الأساليب أكثر صدقاً وثباتاً في تلك الجوانب إذا استخدمت بدقة، وتكون مقاييس التقدير أكثر فائدة في تقويم مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى نجاحها في إحداث التغيرات المطلوبة، إذ أنّها تتيح المجال للمعلم لتقدير كل نمط من أنماط الأداء المراد قياسه، ومدى ما حصله المتعلمون من المواد الدراسية، ويتم ذلك حين يحلل المعلمون نتائج التقدير التي تمكنهم من تحديد نواحي القوة والضعف لدى كل متعلم (الكبيسي، 2007).

تتخذ مقاييس التقدير أشكالاً عدة إلاّ أنّ أكثرها شيوعاً:

1- مقياس التقدير العددي: أو ما يعرف بسلم التقدير العددي، حيث يستخدم هذا النوع في التقدير العددي أو الرقمي لمكونات عمليات أو نتاجات يقوم بها الطالب، وتصاغ هذه المكونات في عبارات بسيطة، بحيث يمكن ملاحظة السلوك الذي تشير إليه، ويلي كلاً منها قيم تتراوح بين 1–5 مثلاً (علام، 2004).

2- مقياس التقدير اللفظي: ويعرف أيضاً بسلم التقدير اللفظي، وهو يشبه في الشكل سلم التقدير العددي إلاّ أنّه يختلف عنه في التدريج، حيث يدرج فيه وجود الصفة لفظياً كأن يستخدم في التدريج كلمات من مثل (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، مقبول، ضعيف) (وزارة التربية والتعليم، 2005). وقد يأخذ تدريجاً آخر مثل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) حيث يتم بواسطته تحديد المستوى الذي وصل إليه الطالب عند قيامه بعمل ما (منسي، 2002).

ملفات الأعمال(portfolios)

عرف آرتر وسباندل (Arter&Spandel,1992) ملف الأعمال بأنّه تجمع هادف من أعمال الطالب يوضح جهوده، وتقدمه، وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينه. ويعرفه الهويدي (2005) بأنّه الطريقة لحفظ أعمال الطالب وإنجازاته على شكل تراكمي يبين نمو الطالب وتطور قدراته ومهارته واتجاهاته.

يرى جيلسباي، وفورد، وليفل (المشار إليه في علام، 2007) أنّ ملف الأعمال له مزايا تعليمية عديدة، حيث أنّ استخدامه في الصفوف المدرسية يحدث تكاملاً بين عمليتي التقويم والتعليم، وتجعل المعلم والطالب أكثر اهتماماً بنطاق متسع من المهام والأنشطة المهمة، وتسمح للطلاب بالمشاركة في عملية التقويم، وذلك بإتاحة الفرصة لهم لإنتقاء بعض أعمالهم المناسبة، وتقييمها ذاتياً، كما تساعد المعلمين في فحص عمليات ونواتج تعلم طلابهم، والكشف عن نموهم، وبذلك تؤثر في جميع جوانب العملية التدريسية والتعلم.

كما يرى علام (2004) أنّ ملف الأعمال ليس مجرد تجميع لبعض التعيينات، والمشروعات، والصور والتمارين التي يرى الطالب أنّها يمكن أن ترضي المعلم. ولكنها تجميع هادف ومنظم يكون بمثابة نافذة على أداء الطالب ومهاراته وتقدمه وتحصيله الشامل في مجال دراسي معين.

ذكر جابر (2006) أنّ ملف الأعمال الذي أحسن تصميمه يمكن أن يحقق أربعة أهداف متمايزة وهي:

1- يتيح للمدرسين تقييم نمو التلميذ وتقدمه.

2- يتيح للآباء والمدرسين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعليه أكبرعن عمل التلميذ.

3- يتيح للمدرسين والموجهين أن يقوموا البرامج التعليمية.

4- يتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المدرسين في عملية التقييم.

وذكر الهويدي (2005) فائدة ملفات الإنجاز (الأعمال) فيما يلي:

1- تعزيز التقويم الذاتي: لقد وجد من خلال الدراسات التربوية أنّ ملف الإنجاز يعزز تطوير التقويم الذاتي، فعند البدء بعمل ملف الإنجاز فإنّ الفرد يحدد بعض الأهداف التعليمية كما أنّه يحلل ما حدث، وبالتالي فإنّه يمكنه أن يقوّم نجاح أدائه التعليمي وناتج تعلمه من خلال ملف الإنجاز.

2- تحقيق الرضا عن النفس: يعطي ملف الإنجاز الأفراد الذين يوظفونه في عملهم شعوراً بالرضا عن النفس وذلك عند الإطلاع على ما سبق لهم أن تعلموه، كما يعطي الفرد اتجاهاً يجعله يحسن من أدائه.

3- يمنح المتعلم قوة وثقة بالنفس أكبر: حيث أنّ ملفات الإنجاز تجعل الأفراد متمكنين من تعلمهم ونموهم المهني، كما أنّها توجه الأفراد إلى تحديد أهدافهم وخططهم للنمو المستمر وبالتالي فإنهم يصبحون قادرين على تقويم كفاءتهم بصورة أفضل.

وأخيراً يرى الباحث أنّ الوصول إلى نتائج دقيقة ومرضية يعتمد على اختيار المعلم لأداة التقويم المناسبة والتي تتلائم والأهداف التربوية المراد تحقيقها، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار التنويع في أدوات التقويم حتى تعمل على تحقيق هذه الأهداف.

أهمية المرحلة الأساسية الدنيا وطبيعتها

يعتبر التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا، المرحلة الأولى التي تقوم عليها تربية أبناء الأمة تربيةً يتم بموجبها إعداد الفرد إعداداً صالحاً متكاملاً: علمياً وعملياً، جسمياً وعقلياً، خلقياً واجتماعياً، بحيث يكون ذلك الإعداد عوناً له على التمسك بدينه ومواجهة متطلبات الحياة في أيامه المقبلة (الأسعد، 1983).

ويرى البوهي، ومحمد، وعثمان (2002) أنّ لتعليم المرحلة الأولى أهمية قصوى في جميع الدول، سواء النامي منها أو المتقدم و ذلك لعدة اعتبارات:

أولاً: لأنّه يمثل البداية الأولى لممارسة الإنسان لحق كفلته جميع المبادئ والمواثيق العالمية، ألا وهو حقه في اكتساب مهارات القراءة والكتابة كوسيلة رئيسية للتحصيل تمكنه من أن يدرك حقه كإنسان.

ثانياً: أنّ تعليم المرحلة الأولى يمثل امتداداً طبيعياً لعملية التشكيل الاجتماعي للصغار، والتي تبدأ أساساً في الأسرة التي ينشأ فيها الطفل، حيث يتعلم من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية بالمدرسة أنماط السلوك المرغوبة في ظل القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع الذي يحيى فيه.

ثالثاً: تظهر أهمية تعليم المرحلة الأولى عند مقارنته بالتعليم في باقي المراحل التالية له، فهو من ناحية يضم القطاع الأكبر من جماهير المتعلمين، كما أنّه الأساس الذي تبنى عليه العمليات التعليمية في المراحل التالية، والتي يتوقف نجاحها على تحقيق أهدافها مع التلاميذ على مدى جودة العمليات التعليمية في مرحلة الأساس.

رابعاً: يمثل تعليم المرحلة الأولى معياراً أساسياً لقياس مدى تقدم أية دولة من الدول، باعتباره القوة الدافعة لعجلة التقدم في مختلف الميادين، وكلما كان النظام التعليمي في المرحلة الأولى

نظاما موفقاً، محققاً لأهدافه كلما انخفضت نسبة الأمية و بذلك تزداد سرعة عجلة الاقتصاد في المجتمع.

خامساً: يحقق التعليم في المرحلة الأولى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث تذلل جميع العقبات التي قد تحول دون التحاق جميع الملزمين به، على نحو يزيل كل أسباب التفرقة بين المواطنين في هذا المجال.

ويرى عبود وآخرون (1994) أنّ مهمة إعداد الفرد تقع على عاتق المعلم وبالتحديد معلم المرحلة الأولى، وذلك لأنّه هو الذي يضع اللبنات الأولى في تشكيل هذه الشخصية الإنسانية التي يتولى تربيتها، ومن ثم فهو الذي يبدأ بتحديد مسار نموها من جميع جوانبها.

وقد أشارت سالم (2008) إلى أهم الصفات التي يجب أن تتوفر في معلمي صفوف المرحلة الأولى وهي:

1- القدوة الحسنة في القول والفعل بما ينعكس بالأثر الطيب على الصغار لأنهم عادة يقلدون الآخرين.

2- توسط شخصية المعلم وحسن التعامل مع الصغار كل حسب طباعه وشخصيته والتوجيه السليم برفق ولين من غير عنف.

3- اتصاف المعلم بالصبر والحلم واحتساب الأجر من الله تعالى في جهاده المتواصل لرفع التحصيل العلمي لدى تلاميذه.

4- الإخلاص في أداء رسالته التعليمية جاعلاً مراقبة الله بين عينيه.

أهمية التقويم في المرحلة الأساسية الدنيا

أولاً: تتجلى أهمية التقويم في عملية التربية بتحديد اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها ومدى التقدم الذي أحرزته في هذا السبيل، كما يقيس من ناحية أخرى مدى نجاح المعلم في عمله وما حققه التلميذ من نمو في المجالات المختلفة.

ثانياً: يحفز التقويم التلاميذ على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في مواقف التعلم المختلفة، ويشخص ما يصادفه التلميذ والمعلم وما تصادفه المدرسة من صعوبات.

ثالثاً: للتقويم أهميةٌ كبيرةٌ في التوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ، فليس من المفيد فحسب أن تعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة بل ينبغي أن نعرف تحصيلهم في المواضيع المختلفة وميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم (البستان، 1999).

فمن خلال ما سبق تتضح أهمية التقويم في المرحلة الأساسية الدنيا فهو الوسيلة الهامة لمعرفة مدى التعلم الذي يحرزه الأفراد، وما تحرزه الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف، وهذا له أهميته من حيث أنّه يعطي للعاملين في الميدان التربوي شعوراً بالإنجاز والثقة مما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ثانياً : الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بعنوان الدراسة، ولغرض تسهيل هذه الدراسة فقد تم تناول الدراسات العربية أولاً ثم تلاها الدراسات الأجنبية، وقد تم عرض الدراسات وفقاً لزمن اجراءها، وفيما يلي عرضاً لأهم هذه الدراسات.

أولاً: الدراسات العربية

أجرى مناصرة (1987) دراسة في الأردن بهدف تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تناول في بعض جوانبها أساليب وأدوات تقويم التلاميذ المستخدمة بالمدارس الابتدائية، حيث كشفت النتائج عن أن أسلوب الملاحظة المباشرة والاختبارات الشفوية هما الأكثر استخداماً بمناهج اللغة العربية في هذه الحلقة، إلا أن 14% فقط من المعلمين يحتفظون بسجلات تراكمية منتظمة، وأن نسبة كبيرة من المعلمين لا يستطيعون توظيف الملاحظات المثبتة في هذه السجلات، كما أظهرت النتائج أن معظم المعلمين في الحلقة الأولى يعانون من ضعف في مهارات بناء الاختبارات اللغوية المناسبة لخصائص الطلبة وللمستويات المنشودة من تعليم اللغة.

وأجرى جرادات (1988) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، وأثر متغيرات الجنس والخبرة والدرجة العلمية على معرفة المعلمين بالكفايات، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بفحص دلالة الفرق بين مستوى معرفة المعلمين بكفايات بناء الاختبارات من جهة، وممارستهم لها من جهة أخرى، ومن ثم إيجاد قوة العلاقة بين درجة المعرفة والتطبيق، وأثر كل من متغير الجنس والخبرة والدرجة العلمية في اكتسابهم للمعرفة بالكفايات. ولتحقيق ذلك تم تحليل إجابات(298) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في محافظة اربد على فقرات اختبار

كفايات بناء الاختبارات المدرسية، كما تم تحليل العلامات الدالة على درجة الممارسة لـ(120) معلما للكفايات التي يمكن ملاحظتها من خلال أسئلة الاختبارات التي يعدونها للطلبة.أشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لكفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى المستوى المقبول حيث بلغ متوسط معرفتهم لكفايات بناء الاختبارات المدرسية (39.93)، وأن معرفة المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق أعلى من معرفة المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع، كما أن معرفة المعلمين من ذوي الخبرات القصيرة (خمس سنوات فأقل) أعلى من معرفة المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة (أكثر من عشر سنوات).

وأجرت العمر (1989) دراسة تطرقت إلى أساليب وممارسات التقويم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يضعها المعلمون لتقييم تحصيل طلبتهم، وذلك في جانبين الأول: شمول تلك الاختبارات للمستويات المعرفية المختلفة، والثاني: مدى مطابقة الاختبار لمعايير بناء الاختبار التحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى، ثم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي وفق الجنس والموضوعات الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقييم المستخدمة من جانب المعلمين والمعلمات هو أسلوب الاختبارات الكتابية ثم الشفوية.

وأجرى شحاته (1991) دراسة في مصر حول واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية، قدمت في المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، أظهرت نتائجها أن (60%) من معلمي اللغة العربية يعتمدون على أسئلة الكتب المدرسية وبدون تصرف وأن (40%) منهم يستخدمون أسئلة موضوعية من الاختيار من

متعدد، ونوع الصواب والخطأ والتوصيل، والتي تعدها وزارة التربية والتعليم، وقلما يلجأون إلى تطوير أساليب وأدوات تقويم أكثر فاعلية.

أجرت أبو طالب (1991) دراسة هدفت إلى معرفة الأساليب التقييمية التي يستخدمها المعلمون في المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة في الأردن، حيث استخدمت الباحثة أداتين لجمع المعلومات هما: استبانة مكونة من جزأين إحداهما خاصة بأساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون في تقييم طلبتهم، والأخرى خاصة بالممارسات التعليمية في إخراج وصياغة الاختبار التحصيلي الجيد. وخلصت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقييم استخداماً لدى المعلمين هي: الاختبارات الكتابية، ثم حلقات النقاش، فالمشاريع الجماعية، فالملاحظة، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر أنواع الأسئلة استخداماً من قبل المعلمين هي أسئلة المقال التي تتطلب إجابات قصيرة، ومن ثم أسئلة التكميل.

أجرت السويدي (1993) دراسة في دولة قطر هدفت إلى التعرف على أساليب التقويم شائعة الاستعمال في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام. وعلاقة ذلك بالجنس وسنوات الخبرة في التدريس، تألفت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة موزعين على (20) مدرسة، استخدمت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء العينة، وقد أظهرت النتائج أن معظم أساليب التقويم المتقدمة الملائمة بطبيعة نتاجات التعلم في التربية الإسلامية لا تلقى اهتماماً من طرف المعلمين، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعاملي الخبرة والجنس في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم.

وأجرى نصر (1998) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام، وتقصي أثر متغيرات: المؤهل، والجنس، والخبرة، والمرحلة على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات، وتألفت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمة يدرسون مناهج اللغة العربية منهم (100)

معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية و(76) معلماً ومعلمة بالمرحلة الأساسية، يدرسون في (81) مدرسة حكومية بمدينة اربد. ولمعرفة أساليب وأدوات التقويم المستخدمة، أعدّ الباحث استبانة اشتملت على (81) نوعاً من الأساليب والأدوات المقترحة لتقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة استخدامهم لها، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى المرحلة ولصالح الأساسية، وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية، ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لعامل المؤهل العلمي.

أجرى الجلاد (2001) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب وأدوات التقويم شائعة الإستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. حيث تألفت عينة الدراسة من (143) معلماً ومعلمة يدرسون مناهج التربية الإسلامية تم اختيارهم عشوائياً، وقد تم استطلاع أرآئهم بوساطة استبانة أعدها الباحث، اشتملت على (33) فقرة موزعة على ستة مجالات هي (مجال استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية، مجال استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم، مجال الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية، مجال الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية، مجال أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم الطلبة، مجال الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة).أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الأول والمتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، في حين حاز المجال الثاني والمتعلق باستخدام أدوات التقويم في الجوانب الوجدانية على أقل المتوسطات الحسابية. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر دال إحصائياً

لعاملي الجنس والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم التـي تضمنتها الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسـطات المعلمـين لدرجة الإستخدام تعزى لعامل الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

أجرى الحربي (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المعلمين لتقـويم تلاميذهم عند تدريسهم الرياضيات في المراحل المبكرة (الأول، الثاني، الثالث ابتدائي)، وأثر المتغيرات (الصفوف، أسلوب التدريس، التخصص، الدرجة العلميـة، الخدمـة فـي مجـال التدريس، الخدمة في تدريس المراحل المبكرة). حيث اعتمدت الدراسة في جمع المعلومـات على أداة من إعداد الباحث لمعرفة تلك الإستراتيجيات مشتملة على (23) أسلوباً من أسـاليب التقويم موزعة على استراتيجيتين رئيسيتين؛ الأولى: التقويم الأولي(مـا قبـل التـدريس)، والثانية: أثناء التدريس، واشتملت الاستراتيجية الثانية على ثلاثة مجـالات هـي (أسـاليب الملاحظة، أساليب الاختبار، أساليب الأداء). وقد تكونت عينة الدراسة من (91) معلمـاً فـي الصفوف الثلاثة، تم تطبيق الأداة عليهم.أظهرت نتائج الدراسة اتفاق استجابات أفـراد عينـة الدراسة إلى حد كبير في الأساليب المستخدمة لتقويم الرياضيات في المرحلة المبكرة كان من أبرزها التقارير العامة لسير التلميذ، والواجبات المنزلية، والاختبارات التحريرية. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لم يكن للمتغيرات (الصفوف، أسلوب التدريس، الدرجة العلمية، الخدمة في تدريس المراحل المبكرة)، في حين كان لمتغيري الخدمة في مجال التدريس والتخصص أثـر في اختلاف استخدام أساليب التقويم الاختبارية، ففي مجال التقويم أثناء التدريس كانت الفروق لصالح المعلم المتخصص في المجال بشكل عام، وفي استخدام الأساليب الاختباريـة بـشكل خاص.

أجرت مراد (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى (الصف الأول، والثاني، والثالث) للتعليم الإبتدائي، ومعلماتها، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين والمعلمات، وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي (الحقيقي) في دولة البحرين، كما هدفت إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم. وقامت الباحثة بتصميم أداتين للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ الأولى: هي استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وينتهي كل محور بفقرة مفتوحة؛ لبيان الصعوبات التي تواجه المعلم، والثانية: بطاقة متابعة لملف إنجازات التلميذ. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة، وعددهم (130) معلماً ومعلمة يمارسون الأساليب الرئيسة الثلاثة المتضمنة في الإستبانة (الاختبارات بأنواعها، والملاحظة، وملف إنجازات التلميذ) بدرجة مرضية، مع وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة.

أجرت الشياب (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد، تكونت عينة الدراسة من (120) معلمة، واستخدمت الباحثة في دراستها ثلاث أدوات، الأولى: اختبار من نوع الاختيار من متعدد من فئة الأربعة بدائل؛ لقياس معرفة المعلمات بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي. والثانية: استبانة للتعرف على الممارسات والحاجات التدريبية عند المعلمات. والثالثة: عبارة عن مجموعة من المحكات لتقويم فاعلية الاختبارات التي تقوم المعلمات ببنائها واستخدامها. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمات تنقصهن الخبرة والتدريب الكافيين في مجال بناء الاختبارات وبخاصة تلك التي تقيس قدرات عقلية، إضافة إلى طرق بناء أنواع الاختبارات الموضوعية من مثل: الاختيار من متعدد، وكذلك من حيث وضع المعايير الصحيحة لتقييم وتحضير الخطط المناسبة لعمليات

التصحيح وتقدير العلامات، وكذلك من حيث تحليل نتائج الاختبار إحصائياً. كما أظهرت نتائج تحليل اختبارات المعلمات، والتي قامت الباحثة بتحليلها وفق المعايير العالمية الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية، أنّ هذه الاختبارات تنقصها الدقة والموضوعية، وأنّ نتائجها لا توظف بالشكل الصحيح.

أجرت الشبول (2004) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام ملف أعمال الطالب في تدريس العلوم في التحصيل الدراسي والتقويم الذاتي للأداء من قبل الطالب، وتنمية المهارات الإجتماعية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور المشاركين في الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمين اثنين و (117) طالباً وطالبة ومن عدد من أولياء الأمور لبعض الطلبة في اربد، وجمعت بيانات الدراسة بوساطة اختبار تحصيلي، واستبانات، ومقابلات، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن استخدام ملف أعمال الطالب كأحد أساليب التقويم البديل أسهم في إكساب الطلبة مهارة التقويم الذاتي وعمليات البحث والتقصي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية خبرة المعلم وتدريبه على استخدام هذا الأسلوب للتقويم البديل يسهم في عملية تحسين البيئة الصفية وتقوية علاقاته مع الطلبة وعلاقات الطلبة مع بعضهم البعض.

وأجرى الجهني (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الإبتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداتين؛ الأولى: اختبار مكون من (93) فقرة من نوع الإختيار من متعدد، لكل فقرة منها خمسة بدائل، وكان الغرض منه قياس درجة معرفة المعلمين لأساليب تقويم تعلم طلابهم، أما الأداة الثانية فهو استبيان مكون من (22) أسلوباً من أساليب التقويم موزعة على خمسة مجالات، كان الغرض منها قياس درجة استخدام الأساليب التي يمارسها المعلمون في تقويم تعلم طلابهم. وقد تم تطبيق الأداتين على عينة

الدراسة المكونة من (304) معلماً من معلمي التربية الإسلامية الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم التقليدية والبديلة، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة المعلمين ذوي الخبرة القليلة (أقل من خمس سنوات) أعلى من مستوى معرفة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (من5–9 سنوات) وبالنسبة لأساليب التقويم التقليدية، وأن أعلى مستوى لأساليب التقويم البديلة كان للمعلمين الذين يمتلكون خبرة متوسطة من (5–9) سنوات.كما دلت النتائج المتعلقة بأثر كل من المؤهل العلمي، والصفوف، والخبرة، والمعرفة بأدوات التقويم على درجة معرفة المعلمين لأساليب التقويم التقليدية والبديلة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لهذه المتغيرات. وأظهرت النتائج أيضاً أن أعلى المتوسطات الحسابية على درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم التقليدية كان من نصيب فقرات أسئلة الصواب والخطأ وبنسبة (4.00) وقد حازت الأسئلة المقالية مفتوحة الإجابة على أدنى المتوسطات وبنسبة (2.24). كما أظهرت النتائج أن أعلى المتوسطات الحسابية على درجة استخدام معلمين التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديلة كان من نصيب الاختبارات الشفوية وبنسبة (4.01)، بينما حازت فقرات كتابة التقارير على أدنى المتوسطات وبنسبة (2.06).كما دلت النتائج المتعلقة بأثر كل من المؤهل العلمي، والصفوف، والخبرة، والمعرفة بأدوات التقويم على درجة معرفة المعلمين لأساليب التقويم التقليدية والبديلة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو لمتغير الصفوف بالنسبة لاستخدام أساليب التقويم التقليدية، أما بالنسبة لأساليب التقويم البديلة فكان هناك فروق ولصالح معلمي الصفوف الأولية، كما لا يوجد فروق تعزى لمتغير التخصص ومتغير الخبرة، وكشفت النتائج المتعلقة بمتغير المعرفة بأدوات التقويم إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرت نيفو و إيلانا (Nevo & Elana, 1986) دراسة في أمريكا كان الغرض منها تقييم فاعلية عدد من الاختبارات بشكل واسع في قياس الكفايات اللفظية لدى الطلبة في اللغة الإنجليزية حيث طبقت الدراسة على طلبة من المرحلتين الابتدائية والثانوية، كشفت نتائجها عن انخفاض كبير في عدد الاختبارات شائعة الاستخدام في قياس مهارات النطق، وتلوين الأداء، والمرونة في القراءة الملفوظة، والقدرة على التحليل الشفوي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير هذه الاختبارات والبحث عن أساليب وأدوات تقويم أكثر فاعلية في ضوء الهدف من استخدامها.

وأجرت هارنش ومابري (Harnisch & Mabry, 1990) دراسة في أمريكا شملت معلمي المدارس في (38) ولاية لمعرفة أهداف المعلمين من استخدام أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام، أظهرت نتائجها أن (20%) من المعلمين يمارسون التقويم بغرض جمع المعلومات والبيانات اللازمة لبناء الخطط والبرامج في مجال التعليم المساند، وأن (9%) منهم فقط يمارسون التقويم بأساليب مختلفة لتشخيص مواطن القوة والضعف لدى طلابهم في المهارات والمفاهيم الأساسية.

وأجرى كولنز (Collins,1992) دراسة هدفت إلى معرفة دور استخدام ملفات أعمال الطلبة كأدوات تساعد في إصلاح التنمية العلمية السائدة، وفي تحسين تعلم وتعليم العلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب والمعلمين وتم جمع البيانات بطريقة الملاحظة الميدانية والمقابلات، وأشارت النتائج إلى أن استخدام ملفات أعمال الطلبة لأغراض التقويم تساعد الطلبة على التأمل الذاتي والعمل التعاوني إضافة إلى تنمية المهارات الإجتماعية والتواصل في ما بينهم وبين معلميهم، كما أظهرت النتائج وجود التكامل بين المهارات

والمعرفة لدى المعلم المتمكن مما يدل على الدور الإيجابي للخبرة والمؤهل العلمي في التخطيط والتصميم والتطبيق لملفات أعمال الطلبة.

أجرى كاستلين (Castelline,1996) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة ما بين استخدام ملفات أعمال الطلبة كأسلوب بديل للتقويم وبين توقعات المعلمين لإنجازات طلبتهم وإدماجهم بعملية اختيار أعمالهم وتأملها وكتابة التقويم الذاتي لها في ولاية ماسشوست الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (3) معلمين من ذوي الخبرة في تعليم العلوم للمرحلة الأساسية، وتم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة المباشرة والملاحظات الصفية والاستبانات، وأشارت النتائج إلى أن عامل الخبرة لعب دوراً إيجابياً في تفعيل استخدام ملفات أعمال الطلبة للتقويم وذلك من حيث التواصل بين المعلمين والطلبة ومن حيث متابعة عملية التقويم الذاتي للطالب وفي عملية تغيير توقعات المعلمين نحو طلبتهم وفي معظم الحالات كانت توقعات المعلمين أكبر مما يستطيع الطالب عمله.

وأجرى جدوين (المشار إليه في نصر1997) دراسة في ولاية فيلادلفيا بأمريكا هدفت إلى تقصي أثر عامل الخبرة التعليمية لدى معلمي اللغة على مدى تنويعهم في أساليب وأدوات التقويم المستخدمة، تكونت عينة الدراسة من (11) عينة أخذت من (32) موقعاً من المدارس النموذجية كشفت النتائج عن أن فئة المعلمين من ذوي الخبرات العالية في التدريس كانوا أقدر على التنويع في أساليب التقويم في مجال التعليم المساند والتعليم العادي بمناهج تعليم اللغة، كما أشار الطلبة المستهدفين بالتقويم إلى أنهم بحاجة ماسة إلى التدريب على مهارات أخذ الاختبار، ومهارات التقويم الذاتي، والتقويم التعاوني في مجالي الكتابة الإنتاجية والاستيعاب القرائي.

أجرى بليك (Blake,1998) دراسة هدفت إلى تقصي مدى فائدة ملفات أعمال الطلبة في تقرير مدى تقدم الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في إحدى مدارس أستراليا، وقد تم جمع البيانات بطرق مختلفة مثل الإستبانات والمقابلات والملاحظات الميدانية، وقد أظهرت النتائج موافقة الجميع على أن ملفات أعمال الطلبة تقدم معلومات عن أعمال الطلبة وإنجازاتهم وتعمل على تقويم الطلبة بشكل متكامل وتحسن من أعمالهم، وأظهرت النتائج دور التدريب والتطور والخبرة للمعلم وأثرها الفاعل في المراقبة والمتابعة لأعمال الطلبة في الملفات، كما أشارت النتائج لبعض صعوبات التطبيق مثل ضيق الوقت وأعداد الطلبة المتزايد في الغرفة الصفية الواحدة.

أجرى سمبسون (Simpson,2004) دراسة هدفت إلى التحقق من الأثر المحتمل للعوامل الديمغرافية؛ الجنس، الخبرة ، المستوى التعليمي للمعلمين على نتائج التقويم لملفات الأعمال. وقد تكونت عينة الدراسة من (76) معلماً ومعلمة في منطقة ميرلاند الأمريكية، وقد تم جمع البيانات بطريقة المقابلة والأسئلة المفتوحة الإجابة، وأشارت النتائج إلى أن هناك أثراً ذي دلالة إحصائية لكل من الخبرة والمستوى التعليمي للمعلمين في مقدرتهم على تقويم أداء طلبتهم باستخدام ملفات الأعمال، حيث كان المعلمون ذو الخبرة الأكثر والمستوى التعليمي الأعلى أقدر من غيرهم في تقويم الأداء للطلبة باستخدام ملفات الأعمال وهذا يعود للكفاية المهنية للمعلم، في حين لم تشر الدراسة إلى وجود أثر لعامل الجنس في التأثير في قدرة المعلم على استخدام ملفات أعمال الطلبة كأحد أساليب التقويم البديل، وقد فسر الباحث هذه النتائج لتقارب الظروف التعليمية في كل من مدارس الذكور والإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الصعوبات المرتبطة بتطبيق هذا الأسلوب تعود إلى العدد الكبير من الطلبة داخل الغرفة الصفية.

ملخص الدراسات السابقة:

1- تباينت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث أهدافها وأغراضها، فمنها ما كان هدفها معرفة أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى المعلمين كدراسة (الجلاد،2001، والسويدي،1993، ونصر،1998، ومراد،2001)، ومنها ما كان هدفها معرفة المعلمين بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها كدراسة (جرادات،1988)، وهدف البعض الآخر إلى تقصي فاعلية استخدام ملفات أعمال الطلاب كدراستي (بليك،1998، والشبول،2004)، في حين أن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم.

2- اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث المرحلة التي تناولتها، فمنها ما تناول الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية كدراسة (الجهني،2006، ومراد،2001، ومناصرة،1987)، وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في هذا الجانب، ومنها ما تناول المرحلة الأساسية والثانوية معاً كدراسة (الجلاد،2001، ونصر،1998، وElana & Nevo, 1986)، ومنها ما تناول جميع مراحل التعليم العام كدراسة (السويدي،1993).

3- اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث العينة التي تم تطبيق الأداة عليها، حيث اقتصرت عينة الدراسة لكل من (أبو طالب،1991، وشحاته،1991، وHarnisch&Mabry,1990) على المعلمين فقط. في حين شملت دراسة (العمر،1989، والسويدي،1993، ونصر،1997) على المعلمين والمعلمات. وشملت عينة الدراسة لكل من (الشبول،2004، وBlake,1998) على الطلبة، وأولياء الأمور، والمعلمين. وتتفق الدراسة الحالية مع كل من دراسة (العمر،1989، والسويدي،1993، ونصر،1997) من حيث العينة التي تم تطبيق الأداة عليها.

4- اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث الأدوات التي تم جمع البيانات بوساطتها، فبعضها اعتمد على الاستبيان وحده في جمع البيانات كدراسة (الجلاد،2001، والسويدي،1993، ونصر،1998)، والبعض الآخر اعتمد على الاستبيان والاختبار كدراسة (الجهني،2006، والشبول،2004)، في حين اعتمد البعض الآخر على المقابلة والملاحظة كدراسة (Blake,1998، وCastelline,1996، وCollins,1992).

5- أظهرت نتائج بعض الدراسات عن أن أسلوب الملاحظة المباشرة والاختبارات الشفوية هما الأكثر استخداماً في تقويم التلاميذ، وهذا يبدو واضحاً في دراسة (مناصرة،1987)، واختلفت مع نتائج دراسة كل من(أبو طالب،1991، والعمر،1989)، والتي أشارت إلى أن أكثر الأساليب استخداماً في تقويم التلاميذ هي الاختبارات الكتابية.

6- أشارت نتائج دراسة (السويدي،1993)، إلى أن معظم الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة من جانب أفراد العينة هي أساليب الاختبارات التحريرية والأسئلة الصفية، وأن أساليب التقويم المتقدمة الملائمة لطبيعة نتاجات التعليم في التربية الإسلامية لا تلقى اهتماماً من طرف المعلمين.

7- أظهرت نتائج بعض الدراسات أن بعض المعلمين يستخدمون في تقويم الطلبة أسئلة الكتب المدرسية وبدون تصرف، وهذا يبدو واضحاً في دراسة (شحاته،1991).

8- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، كما في دراسة (السويدي،1993، ومراد،2001، ونصر،1998، وSimpson,2004)، واختلفت نتائج هذه الدراسات مع دراسة (الجلاد،2001)، والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

9- أظهرت نتائج بعض الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يبدو واضحاً في دراسة كل من (الجلاد،2001، والجهني،2006، ونصر،1998).

10- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية عامل الخبرة في استخدام المعلمين لملفات أعمال الطلبة لأغراض التقويم، ويبدو هذا واضحاً في دراسة كل من (الشبول،2004، و Simpson,2004).

11- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى الصعوبات المرتبطة بتطبيق أسلوب ملفات أعمال الطلبة داخل الغرفة الصفية؛ نتيجة لضيق الوقت، وتزايد أعداد الطلبة داخل الغرفة الصفية، ويبدو هذا واضحاً في دراسة كل من (Blake,1998، و Simpson,2004).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يرى الباحث أن الدراسة الحالية لا تقل أهمية عن مثيلاتها من الدراسات السابقة، فإذا كانت الدراسات التي تم عرضها قد ركزت على درجة استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم، فإنّ الباحث ارتأى أن يكون موضوع دراسته حول مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم؛ اعتقاداً منه أنّ الفرد لا يستطيع أن يقوم بالشيء ما لم يمتلكه. ومن هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة للوقوف على الواقع الفعليّ لعملية التقويم في مدارسنا؛ للإرتقاء بمستوى معرفة المعلمين وممارساتهم لأساليب وأدوات التقويم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة المتبعة، ولمجتمع الدراسة وعينتها، وشرحاً للخطوات التي تم اتباعها م ن إعداد وتطوير أداة الدراسة، والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، ومراحل توزيع الأداة على عينة الدراسة، وعرضاً للطرق والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

في ضوء أهداف هذه الدراسة والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها، تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعبر عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون تعبيراً كمياً، والذي لا يقف عند حد جمع البيانات فحسب، وإنما يعمد إلى تحليلها من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون للعام الدراسي2008/2007م والبالغ عددهم (432) معلماً ومعلمة. بلغ عدد المعلمين الذكور(67) معلماً في حين بلغ عدد المعلمات الإناث (365) معلمة.وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، بحيث تكون ممثلة لجميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (162) معلماً ومعلمة، منهم (45) معلماً و(117) معلمة؛ أي ما نسبته

(37%) من المجتمع الكلي، ويبين الجدول رقم(1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	45	27.8
	انثى	117	72.2
	المجموع	162	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	43	26.5
	بكالوريوس	105	64.8
	ماجستير	14	8.7
	المجموع	162	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	60	37.0
	5- 10 سنوات	42	26.0
	أكثر من عشر سنوات	60	37.0
	المجموع	162	100.0

يلاحظ من الجدول رقم (1) أنّ (72.2%) من أفراد العينة كانوا من الإناث في حين أنّ (27,8%) من أفراد العينة كانوا من الذكور، مما يدل على أنّ غالبية معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس تربية محافظة عجلون هم من الإناث، ويعود سبب ارتفاع هذه النسبة إلى سياسة وزارة التربية والتعليم بأن تكون الصفوف الثلاثة الأولى ضمن مدارس الإناث؛ نتيجةً لازدحام مدارس الذكور بالطلاب بالإضافة إلى أنّ هناك نقصاً في أعداد المدارس المخصصة للذكور، ويرى الباحث أيضاً أنّ نسبة الإناث اللواتي يدرسن التخصصات والتي تؤهل الخريج لتدريس هذه المرحلة أكبر من نسبة الذكور، وهذا يتلائم وطبيعة الأنثى فهي أقدر على التعامل مع هذه الفئة العمرية من الطلبة فهي الأم والمربية.

وبالنظر إلى المؤهلات العلمية نجد أنّ أغلب أفراد عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس، حيث بلغ عدد حاملي هذه الدرجة (105) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (64.8%) من أفراد العينة، في حين بلغ عدد الأفراد من حملة شهادة الدبلوم (43) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (26.5%) من أفراد عينة الدراسة، ويعلل الباحث هذه النسبة المرتفعة على أنها من المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة والذين لم تسنح لهم الفرصة لمتابعة تعليمهم الجامعي، ويعود السبب في رأي الباحث إلى الأوضاع الاقتصادية المتدنية لدى عينة كبيرة جداً من سكان محافظة عجلون. إضافةً إلى قلة عدد خريجي حملة درجة البكالوريوس في تخصصات معلم الصف وتربية الطفل في الفترة ما قبل التسعينيات. في حين بلغ عدد حاملي شهادة الماجستير(14) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (8.7%) من أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة وإجراءات تطويرها:

طوّر الباحث في دراسته أداة بحث رئيسية هي استبانة للكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون، حيث قام الباحث ببناء أداة الدراسة وتطوير فقراتها من خلال الخطوات التالية:

أولاً: الإطلاع على الأدب النظري والبحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع أدوات التقويم، وذلك بغرض بناء تصور لهيكل أداة الدراسة، حيث وضعت أربعة مجالات تم عكسها من خلال فقرات الاستبانة المختلفة لقياس مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم، وهذه المجالات هي:(مجال الاختبارات، مجال أدوات التقرير الذاتي، مجال أدوات الملاحظة، مجال ملفات الإنجاز).

ثانياً: قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في كلية التربية في جامعة اليرموك.

وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث:

- مدى وضوح الفقرات.
- انتماء الفقرات لمجالاتها.
- إضافة فقرات جديدة أو حذف فقرات.
- إبداء أية اقتراحات أو ملاحظات يرونها مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين، تم تعديل فقرات الأداة من حيث إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، ودمج فقرات تبين أنها مكررة من حيث المعنى. حيث أصبحت الأداة مكونة من (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات بعد أن كانت مكونة من (60) فقرة.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: يتضمن الجزء الأول المعلومات العامة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (المتغيرات الديمغرافية) والتي يتطلبها البحث، في حين تضمن الجزء الثاني فقرات الاستبانة البالغ عددها (55) فقرة تستهدف جميعها تحديد مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون، وقد صممت على شكل مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ثالثاً: وزعت الاستبانة بصورتها النهائية على أفراد العينة وأرفق معها تعليمات واضحة بقصد توضيح أهداف وأغراض الدراسة وطريقة الإجابة عنها، وطلب من أفراد العينة تعبئة الجزء الأول الذي يشتمل على بيانات ضرورية لضبط المتغيرات، كما

طلب منهم أيضاً الإجابة عن الجزء الثاني من خلال إعطاء كل فقرة مـــن الفقـــرات درجة تعبر عن مستوى معرفتهم بأدوات التقويم.

بدرجة كبيرة جداً	ولها خمس علامات
بدرجة كبيرة	ولها أربع علامات
بدرجة متوسطة	ولها ثلاث علامات
بدرجة قليلة	ولها علامتان
بدرجة قليلة جداً	ولها علامة واحدة

وقد تم تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة اعتماداً على المعادلات التالية:

(5-1) /3=1.33
1+1.33=2.33
2.34+1.33=3.67
3.67+1.33=5

ليصبح على النحو التالي :

- مستوى معرفة مرتفع: إذا كان المتوسط الحسابي (3.67 – 5).
- مستوى معرفة متوسط: إذا كان المتوسط الحسابي (2.34– 3.67).
- مستوى معرفة منخفض: إذا كان المتوسط الحسابي (1 – 2.33).

صدق الأداة:

يهدف صدق الأداة إلى التحقق من أنّ المقياس الذي تمّ استخدامه في هذه الدراسة يقـــيس بالفعل ما ينبغي قياسه. وقد تم التحقق من صدق الأداة بما يلي:

1- اختيار الفقرات ومجالاتها تم في ضوء المراجعة الشاملة للأدب السابق حول موضوع التقويم، وأهم الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم الطلبة في المراحل التعليمية.

2- تمّ عرض الأداة على مجموعة من المحكمين الذين روعـــي فـــي اختيـــارهم خبرتهم في هذا المجال.

3- ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق حساب الاتساق الداخلي للأداة (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.81) والجدول رقم (2) يبين معامل الثبات للمجالات الأربعة.

جدول رقم (2) معامل الثبات لمجالات الدراسة.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الاختبارات	21	0.81
أدوات التقرير الذاتي	15	0.74
أدوات الملاحظة	7	0.71
ملفات الإنجاز	12	0.89
الكلي	**55**	0.81

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: له فئتان:

أ. ذكر

ب. أنثى

2. المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات هي:

أ. دبلوم كلية مجتمع

ب. بكالوريوس

ج. ماجستير فأكثر

3- عدد سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هي:

أ. أقل من 5 سنوات

ب. من 5-10 سنوات

ج. أكثر من 10 سنوات

المتغير التابـــع:

مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم.

المعالجـــــة الإحصائيـــــة :

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة عن طريق استخدام الحزم الإحـــصائية (SPSS) وذلـــك لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة والتي اشتملت على العمليات التالية:

1- حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ-ألفا).

2- حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

3- حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

4- استخدام اختبار T-TEST للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين.

5- استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بوساطة أداة استبانة تعبر عن(مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم) ، وقام الباحث بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة بنسبة مرتفعة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري
الاختبارات	21	4.19	0.36
أدوات التقرير الذاتي	13	3.90	0.52
أدوات الملاحظة	7	3.94	0.59
ملفات الإنجاز	13	3.79	0.69
الدرجة الكلية	55	3.95	0.44

حجم العينة=162

يلاحظ من الجدول السابق أنّ متوسطات المجالات تراوحت ما بين (3.79 – 4.19)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية (3.95)، كما يلاحظ أيضاً من الجدول أنّ مجال "الاختبارات" جاء في المرتبة الاولى بمتوسط مقداره (4.19)، يليه مجال "أدوات الملاحظة" بمتوسط مقداره(3.94)، ثم مجال "أدوات التقرير الذاتي" بمتوسط مقداره (3.90)، وجاء مجال "ملفات الإنجاز" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (3.79)، ويلاحظ أنّ جميع الأوساط الحسابية للمجالات الأربعة كان أكبر من الدرجة (3.67)، مما يدل على أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم كانت مرتفعة.

كما قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة وفيما يلي توضيحاً لذلك.

النتائج المتعلقة بفقرات مجال الاختبارات:

تضمن هذا المجال إحدى وعشرين فقرة جميعها تقيس أرآء عينة الدراسة حول استخدام الاختبارات في تقييم الطلبة، وقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة عالٍ بفقرات مجال الاختبارات. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال الاختبارات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	أكتب الأسئلة بلغة بسيطة وواضحة وأراعي فيها إرشادات كتابة الأسئلة.	4.73	0.54	1	مرتفعة
19	أعطي التلاميذ الوقت الضروري والكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار.	4.60	0.58	2	مرتفعة
9	أحدد العلامة المستحقة على كل سؤال في الاختبار.	4.57	0.65	3	مرتفعة
1	أحدد غرض الاختبار قبل إعداده.	4.54	0.61	4	مرتفعة
2	أحدد النتاجات التعليمية المستهدفة التي سيقيسها الاختبار.	4.53	0.60	5	مرتفعة
21	أراعي الموضوعية في تصحيح أوراق الاجابات على الاختبار.	4.51	0.64	6	مرتفعة
6	أضع أسئلة الاختبار المرتبطة بالنواتج التعليمية.	4.48	0.59	7	مرتفعة
23	أوفر الظروف المناسبة عند جلوس التلاميذ للاختبار.	4.38	0.65	8	مرتفعة
13	أضع تعليمات واضحة لكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.	4.36	0.77	9	مرتفعة
14	أحدد المدة الزمنية للاختبار .	4.35	0.74	10	مرتفعة
16	أنوّع في أشكال الفقرات وأراعي فيها مناسبتها للوقت المخصص.	4.35	0.68	10	مرتفعة
25	أعالج نقاط الضعف التي يبرزها الاختبار قبل الانتقال إلى الموضوع التالي.	4.35	0.77	10	مرتفعة
26	أحتفظ بسجل تراكمي لأداء التلاميذ على الاختبارات خلال العام الدراسي.	4.28	0.92	11	مرتفعة
20	أراجع ورقة الاختبار وأتحقق من توافر الشروط في الاختبار.	4.13	0.92	12	مرتفعة
22	أحلل نتائج الاختبار، وأطلع التلاميذ على نتائجهم والنتائج الكلية.	4.12	1.01	13	مرتفعة
17	أطلع كل تلميذ على ورقة الإجابة التي توفر له تغذية راجعة عن أدائه.	4.05	0.94	14	مرتفعة
18	أعد مفتاح الإجابة، والإجابات النموذجية عند إعداد الاختبار.	3.87	1.09	15	مرتفعة
24	أقوم بتعديل وتحسين الاختبار أو أسئلته قبل استخدامها مرة أخرى.	3.82	0.90	16	مرتفعة
15	أراعي في وضع أسئلة الاختبار الزمن الذي سيستغرقه الاختبار في التصحيح.	3.67	1.08	17	مرتفعة
3	أقوم ببناء جدول مواصفات الاختبار.	3.25	1.15	18	متوسطة
7	أنظم الأسئلة بحيث تتجمع الأسئلة من النوع الواحد وحدها.	3.15	1.31	19	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.19	.36		مرتفعة

يلاحظ من الجدول بأنّ متوسطات الفقرات في مجال الاختبارات تراوحت ما بين (3.15– 4.73)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية (4.19)، وجميع هذه المتوسطات كان أعلى من الدرجة (3.67)، وهذا يشير إلى مستوى معرفة مرتفع لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في

مجال الاختبارات. كما يلاحظ من الجدول أنّ الفقرة رقم (8) وهي" **أكتب الأسئلة بلغة بسيطة وواضحة وأراعي فيها إرشادات كتابة الأسئلة**" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.73)، في حين حصلت الفقرة رقم (3) ورقم (7) على أقل المتوسطات الحسابية، وهذه الفقرات هي على التوالي:

"**أقوم ببناء جدول مواصفات الاختبار**" بمتوسط مقداره (3.25). "**أنظم الأسئلة بحيث تتجمع الأسئلة من النوع الواحد وحدها**" بمتوسط مقداره (3,15)، والتي تدل على مستوى معرفة متوسط لدى أفراد عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بفقرات مجال أدوات التقرير الذاتي:

تضمن هذا المجال خمس عشرة فقرة تقيس أرآء عينة الدراسة حول استخدام أدوات التقرير الذاتي في تقويم الطلبة، وقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع فقرات هذا المجال، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال أدوات التقرير الذاتي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	أعطي الوقت الكافي للمقابل لأن يجيب عن أسئلة المقابلة.	4.41	0.64	1	مرتفعة
34	أتحدث مع المقابل بلغة بسيطة وواضحة.	4.39	0.70	2	مرتفعة
10	أصغي للمقابل جيداً أثناء إجراء المقابلة.	4.35	0.68	3	مرتفعة
39	أتقرب للمقابل وأشعره أن المقابلة لا تهدده.	4.35	0.70	3	مرتفعة
35	أتجنب طرح الاسئلة التي تسبب الإحراج للمقابل.	4.28	0.86	4	مرتفعة
36	أبتعد عن البحث في خصوصيات المقابل.	4.10	1.06	5	مرتفعة
38	أوقف المقابلة إذا طلب الشخص المقابل ذلك.	4.01	0.80	6	مرتفعة
29	أبتعد عن استخدام مصطلحات غير مفهومة أو تحتمل أكثر من تفسير عند كتابة فقرات الاستبيان.	3.87	1.20	7	مرتفعة
37	أجري المقابلة في مكان بعيد عن مقاطعة الآخرين.	3.87	0.78	7	مرتفعة
33	أعتمد على المقابلة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.	3.85	.92	8	مرتفعة
30	أراعي في فقرات الاستبيان أن تكون بعيدة عن إحداث الإحراج للمجيب عليها.	3.70	1.13	9	مرتفعة
28	أكتب الاستبيان بلغة بسيطة وواضحة.	3.56	1.20	10	مرتفعة
11	أتجنب اعطاء تلميحات عن بعض إجابة الأسئلة.	3.44	0.97	11	متوسطة
40	أطرح سؤالا واحداً فقط على المقابل.	3.31	1.17	12	متوسطة
27	أعتمد على الاستبيان كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.	3.12	1.14	13	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.90	0.52		مرتفعة

يلاحظ من الجدول أنّ متوسطات الفقرات في مجال أدوات التقرير الذاتي تراوحت ما بين (3.12– 4.41)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية (3.90)، وجميع هذه المتوسطات كان أعلى من الدرجة (3.67) وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى المعرفة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مجال أدوات التقرير الذاتي. كما يلاحظ من الجدول أنّ الفقرة الثانية عشرة وهي " **أعطي الوقت الكافي للمقابل لأن يجيب عن أسئلة المقابلة**" كان لها أعلى متوسط حسابي بمقدار (4.41). في حين حصلت الفقرات رقم (11) و(40) و(27) على أقل المتوسطات الحسابية وهذه الفقرات هي على التوالي:

"أتجنب إعطاء تلميحات عن بعض إجابة الأسئلة" بمتوسط مقداره (3.44). "أطرح سؤالا واحداً فقط على المقابل" بمتوسط مقداره (3.31). "أعتمد على الاستبيان كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ" بمتوسط مقداره (3.12)، والتي تدل على مستوى معرفة متوسط لدى أفراد عينة الدراسة للفقرات الثلاث السابقة.

النتائج المتعلقة بفقرات مجال أدوات الملاحظة:

تضمن هذا المجال سبع فقرات تقيس أرآء عينة الدراسة حول استخدام أدوات الملاحظة في تقويم الطلبة، وقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع فقرات هذا المجال، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال أدوات الملاحظة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
44	أعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية.	4.13	0.99	1	مرتفعة
43	أتحقق من صدق ملاحظاتي من خلال تكرار الملاحظة.	4.12	0.83	2	مرتفعة
41	أعتمد على الملاحظة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.	4.09	0.90	3	مرتفعة
47	أدون الملاحظات المباشرة عن التلميذ باستخدام قوائم ومقاييس التقدير.	4.04	1.00	4	مرتفعة
45	أوفر الجو الملائم للملاحظة المنظمة من حيث الزمان والمكان.	3.98	0.89	5	مرتفعة
42	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة.	3.94	1.01	6	مرتفعة
46	أستخدم السجلات القصصية في تسجيل المشاهدات عن التلميذ.	3.31	1.18	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.94	.59		مرتفعة

يلاحظ من الجدول أنّ متوسطات الفقرات في مجال أدوات الملاحظة تراوحت ما بين (3.31– 4.13)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية (3.94)، وجميع هذه المتوسطات كان أعلى من

الدرجة (3.67)، وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى المعرفة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مجال أدوات الملاحظة، حيث حصلت الفقرة رقم (44) وهي " **أعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية** " على أعلى متوسط حسابي بمقدار (4.13). في حين حصلت الفقرة رقم (46) وهي "**أستخدم السجلات القصصية في تسجيل المشاهدات عن التلميذ**" على أقل متوسط حسابي بمقدار (3.31) والتي تدل على مستوى معرفة متوسط لدى أفراد عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بفقرات مجال ملفات الانجاز:

تضمن هذا المجال اثنتا عشرة فقرة تقيس أرآء عينة الدراسة حول استخدام ملفات الإنجاز في تقويم الطلبة، وقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لجميع فقرات هذا المجال، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ملفات الإنجاز مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
53	أتابع بشكل مستمر ملف التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه.	4.07	0.96	1	مرتفعة
54	أستفيد من الملف في تقويم التلميذ.	4.02	0.94	2	مرتفعة
49	أستفيد من بيانات التلميذ الشخصية في متابعة تقدمه الدراسي.	3.94	0.99	3	مرتفعة
55	أضمّن ملف التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.	3.91	1.06	4	مرتفعة
52	أضمّن الملف الأنشطة الإثرائية المتقدمة للتلميذ المتفوق.	3.90	1.12	5	مرتفعة
51	أضمّن الملف الأنشطة العلاجية للتلميذ الضعيف.	3.85	1.10	6	مرتفعة
48	أتبع تقسيمات تتماشى مع تقسيمات الوزارة في تنظيم الملف.	3.77	1.18	7	مرتفعة
50	أجدد في بيانات التلميذ الشخصية متى اقتضى الأمر.	3.77	.99	8	مرتفعة
32	أترك المجال للتلميذ في الاختيار من بين الأنشطة المحددة.	3.67	.93	9	مرتفعة
31	أعطي الحرية للتلميذ في تحديد نوع الأنشطة الابتكارية التي تضمن الملف.	3.62	1.06	10	مرتفعة
4	أضمّن الملف المحكات التي اعتمدها في تقويم الأداء.	3.54	1.05	11	مرتفعة
5	أضمّن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها.	3.43	1.02	12	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.96**	**0.44**		**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول رقم (7) أنّ متوسطات الفقرات في مجال ملفات الإنجاز تراوحت ما بين (3.43- 4.07)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية (3.95)، وجميع هذه المتوسطات كان أعلى من الدرجة (3.67)، وهذا يشير إلى مستوى معرفة مرتفع لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مجال ملفات الإنجاز. حيث حصلت الفقرة رقم (53) وهي "**أتابع بشكل مستمر ملف التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه**" على أعلى متوسط حسابي بمقدار (4.07). في حين حصلت الفقرة رقم (5) وهي "**أضمّن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها**" على أقل متوسط حسابي بمقدار (3.43)، والتي تدل على مستوى معرفة متوسط لدى أفراد عينة الدراسة.

السؤال الثاني :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغيرالجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المجـــال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبارات	ذكر	45	4.04	0.43
	أنثى	117	4.25	0.32
أدوات التقرير الذاتي	ذكر	45	3.91	0.46
	أنثى	117	3.90	0.55
أدوات الملاحظة	ذكر	45	3.91	0.64
	أنثى	117	3.95	0.57
ملفات الإنجاز	ذكر	45	3.51	0.87
	أنثى	117	3.89	0.58
الدرجة الكلية	ذكر	45	3.84	0.52
	أنثى	117	4.00	0.40

يلاحظ من الجدول رقم (8) أنّ متوسطات المجالات تبعاً لمتغير الجنس تراوحت ما بين (3.51 -4.04) لاستجابات الذكور، في حين تراوحت ما بين (3.89 -4.25) لاستجابات الإناث، وبلغ متوسط الدرجة الكلية للذكور والإناث (3.84)، و(4.00) على التوالي، وجميع هذه المتوسطات كان أعلى من الدرجة (3.67)، وهذا يشير إلى أن مستوى المعرفة لدى معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى كان مرتفعاً تبعاً لمتغير الجنس ولكن مع فارق بسيط لصالح الإناث في جميع مجالات الدراسة.

كما قام الباحث بإجراء اختبار (t) لقياس الفروق والجدول رقم (9) يبين نتائج اختبار (t).

جدول رقم (9) نتائج اختبار (T-test) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المجـــــــــــال	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الفروق في المربعات
الاختبارات	-3.30	160	.001	-.207
أدوات التقرير الذاتي	.04	160	.961	.004
أدوات الملاحظة	-.40	160	.688	-.041
ملفات الإنجاز	-3.17	160	.002	-.376

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مـــستوى الدلالـــة (α=0.05) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة فـــي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون تعـــزى لمتغيـــر الجـــنس فـــي مجـــالي الاختبارات وملفات الإنجاز. حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجال الإختبارات (0.001)، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجال ملفات الإنجاز (0.002)، وهذه القيم دالـــة إحـــصائياً. وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية للذكور والإناث في المجالات المذكورة في الجدول رقم (8) نلاحظ بأنّ الفروق في المتوسطات الحسابية لإستجابات الإناث كانت أعلى من الفروق في المتوسطات الحسابية لإستجابات الذكور مما يدل على أنّ هذه الفروق كانت لصالح الإناث.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة ($\alpha=0.05$) فـــي مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحـــساب المتوســـطات الحـــسابية والإنحرافـــات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وتم اعتبار كل متوســـط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبارات	دبلوم كلية مجتمع	43	4.23	0.34
	بكالوريوس	105	4.17	0.38
	ماجستير	14	4.21	0.33
	المجموع	162	4.19	0.36
أدوات التقرير الذاتي	دبلوم كلية مجتمع	43	3.95	0.39
	بكالوريوس	105	3.90	0.58
	ماجستير	14	3.78	0.40
	المجموع	162	3.90	0.52
أدوات الملاحظة	دبلوم كلية مجتمع	43	4.01	0.48
	بكالوريوس	105	3.90	0.61
	ماجستير	14	4.04	0.72
	المجموع	162	3.94	0.59
ملفات الإنجاز	دبلوم كلية مجتمع	43	3.98	0.47
	بكالوريوس	105	3.70	0.73
	ماجستير	14	3.82	0.84
	المجموع	162	3.79	0.69
الدرجة الكلية	دبلوم كلية مجتمع	43	4.04	0.34
	بكالوريوس	105	3.92	0.47
	ماجستير	14	3.96	0.43
	المجموع	162	3.95	0.44

يلاحظ من الجدول رقم (10)، أنّ متوسطات المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تراوحت ما بين (3.98 -4.23) لاستجابات المعلمين من حملة درجة الدبلوم، وكان أعلى متوسط حسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة في مجال الاختبارات. وتراوحت المتوسطات ما بين (3.71 -4.17) لاستجابات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس. وكان أعلى متوسط حسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة في مجال الإختبارات أيضاً. في حين تراوحت ما بين (3.82 -4.21) لاستجابات المعلمين من

حملة درجة الماجستير، وكان أعلى متوسط حسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة في مجال الاختبارات أيضاً. كما قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق والجدول رقم (11) يبين نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (11) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي على أداة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبارات	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.45	0.63
	خلال المجموعات	21.79	159	0.13		
	المجموع	21.92	161			
أدوات التقرير الذاتي	بين المجموعات	0.30	2	0.15	0.54	0.58
	خلال المجموعات	44.75	159	0.28		
	المجموع	45.05	161			
أدوات الملاحظة	بين المجموعات	0.54	2	0.27	0.77	0.46
	خلال المجموعات	55.63	159	0.35		
	المجموع	56.17	161			
ملفات الإنجاز	بين المجموعات	2.28	2	1.14	2.41	0.09
	خلال المجموعات	75.06	159	0.47		
	المجموع	77.35	161			

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي. حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.092) لمجال ملفات الانجاز، و(0.635) لمجال الاختبارات. وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أنّ المستوى التعليمي لأفراد الدراسة لم يكن له أي أثر في استجاباتهم على أداة الدراسة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبارات	أقل من 5 سنوات	60	4.23	0.34
	5 – 10 سنوات	42	4.08	0.44
	أكثر من عشر سنوات	60	4.23	0.32
	المجموع	162	4.19	0.36
أدوات التقرير الذاتي	أقل من 5 سنوات	60	3.94	0.67
	5 – 10 سنوات	42	3.79	0.44
	أكثر من عشر سنوات	60	3.95	0.40
	المجموع	162	3.90	0.52
أدوات الملاحظة	أقل من 5 سنوات	60	3.94	0.59
	5 – 10 سنوات	42	3.91	0.69
	أكثر من عشر سنوات	60	3.96	0.51
	المجموع	162	3.94	0.59
ملفات الإنجاز	أقل من 5 سنوات	60	3.69	0.70
	5 – 10 سنوات	42	3.64	0.83
	أكثر من عشر سنوات	60	3.99	0.51
	المجموع	162	3.79	0.69
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	60	3.95	0.46
	5 – 10 سنوات	42	3.86	0.51
	أكثر من عشر سنوات	60	4.03	0.34
	المجموع	162	3.95	0.44

يلاحظ من الجدول رقم (12)، أنّ متوسطات المجالات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة تراوحت ما بين (3.69- 4.23) لاستجابات المعلمين من أصحاب الخبرة أقل من(5) سنوات، حيث كانت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة عالية ومتقاربة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.64- 4.08) لاستجابات المعلمين من أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات، وكانت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة عالية ومتقاربة أيضاً. في حين تراوحت المتوسطات ما بين (3.95- 4.23) لاستجابات المعلمين من أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، حيث كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة مرتفعة في جميع المجالات.

كما قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق والجدول رقم (13) يبين نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (13) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على أداة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبارات	بين المجموعات	0.67	2	0.33	2.53	0.08
	خلال المجموعات	21.24	159	0.13		
	المجموع	21.92	161			
أدوات التقرير الذاتي	بين المجموعات	0.70	2	0.35	1.25	0.28
	خلال المجموعات	44.35	159	0.27		
	المجموع	45.05	161			
أدوات الملاحظة	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.06	0.93
	خلال المجموعات	56.12	159	0.35		
	المجموع	56.17	161			
ملفات الإنجاز	بين المجموعات	3.87	2	1.93	4.18	0.01
	خلال المجموعات	73.47	159	0.46		
	المجموع	77.35	161			

تشير القيم في الجدول رقم (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال ملفات الانجاز، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجال ملفات الإنجاز (0.017)، وهذه القيمة دالة إحصائياً. ولدراسة هذا الفرق قام الباحث باستخدام اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (14).

جدول رقم(14) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة (I)	عدد سنوات الخبرة (J)	الفروق في المربعات (I-J)	مستوى الدلالة
ملفات الإنجاز	أقل من 5 سنوات	5 – 10 سنوات	0.04	0.94
		أكثر من عشر سنوات	-.29	0.05
	5 – 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.04	0.94
		أكثر من عشر سنوات	-.34 (*)	0.04
	أكثر من عشر سنوات	أقل من 5 سنوات	0.29	0.05
		5 – 10 سنوات	0.34 (*)	0.04

* The mean difference is significant at the .05 level.

يلاحظ من الجدول السابق أنّ الفروق في مجال ملفات الإنجاز كانت بين مجموعة المعلمين أصحاب الخبرة من (5–10) سنوات، ومجموعة المعلمين أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات. حيث حصلت هذه الفئة على متوسط حسابي أعلى من الفئة (5–10) سنوات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، كما يتضمن بعض التوصيات التي توصل إليها الباحث في ضوء نتائج الدراسة.

وفيما يلي عرضاً لمناقشة النتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.79-4.19)، وجاء مجال **"الإختبارات"** في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.19)، ويرى الباحث أنّ سبب ارتفاع هذه النسبة يعود إلى أنّ عدداً كبيراً من المعلمين يعتمدون في تقويم تلاميذهم على الإختبارات بأنواعها المختلفة، وهذا أمر مبرر يكاد لا يختلف عليه اثنان؛ وذلك لما تتمتع به الإختبارات من أهمية كبيرة في قياس تحصيل التلاميذ. فلا يكاد يخلو كتاب في القياس والتقويم من الحديث عن الإختبارات وأهميتها في العملية التعليمية، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على المعلمين في الميدان، إضافة .

ونلاحظ أنّ هذه الأهمية الكبيرة للإختبارات تتفق إلى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسة مناصرة (1987)، حيث كشفت بعض نتائج الدراسة التي أجريت في الأردن عن أنّ أسلوب الإختبارات الشفوية من أكثر الأساليب استخداماً في تقويم تلاميذ الحلقة الأولى من

التعليم الأساسي. كما تتفق أيضاً مع الدراسة التي أجراها شحاته (1991) في مصر حول واقع تعليم اللغة العربية، والتي أظهرت بعض نتائجها أن 40% من معلمي اللغة العربية يستخدمون أسئلة موضوعية من الإختيار من متعدد، ونوع الصواب والخطأ والتوصيل التي تعدها وزارة التربية والتعليم.

ثم جاء مجال "**أدوات الملاحظة**" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (3.94)، وهي نسبة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من مناصرة (1989) ومراد (2001) حيث كشفت نتائج هاتين الدراستين عن أنّ أسلوب الملاحظة من أكثر الأساليب استخداماً في تقويم طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى طبيعة هذه المرحلة وما تتطلبه من متابعة وملاحظة مستمرة من قبل المعلمين.

وجاء مجال "**أدوات التقرير الذاتي**" في المرتبة الثالثة وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة وبمتوسط حسابي مقداره (3.90)، وهي نسبة مرتفعة أيضاً. وقد لاحظ الباحث أنّ الدراسات التي تم عرضها لم تتطرق إلى أدوات التقرير الذاتي والتي تشتمل على الاستبانات والمقابلات، في حين أنّ الباحث يرى ضرورة تناول الباحثين والدارسين لمثل هذه الأدوات في الأبحاث والدراسات التي تتناول موضوع أدوات التقويم.

وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال "**ملفات الإنجاز**" وبمتوسط حسابي مقداره (3.79)، وهي نسبة مرتفعة، وتتفق مع ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت موضوع ملفات أعمال الطلبة كدراسة الشبول (2004)، والتي أظهرت نتائجها أنّ استخدام ملف أعمال الطالب كأحد أساليب التقويم البديل أسهم في إكساب الطلبة مهارة التقويم الذاتي وعمليات البحث والتقصي، ودراسة كولنز (Collins,1992)، والتي أظهرت نتائجها أيضاً أنّ استخدام ملفات أعمال

الطلبة لأغراض التقويم تساعد الطلبة على التأمل الذاتي والعمل التعاوني إضافة إلى تنمية المهارات الإجتماعية والتواصل في ما بينهم وبين معلميهم.

وعند الحديث عن فقرات مجالات الدراسة فإنّ استجابات أفراد عينة الدراسة قد جاءت كما يلي:

فقرات المجال الأول: "**الإختبارات**" حيث تضمن هذا المجال إحدى وعشرين فقرة جميعها قاست آراء عينة الدراسة حول استخدام الاختبارات في تقويم الطلبة، حيث يلاحظ من الجدول (4)، أنّ استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كانت مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.15–4.73)، وجاءت الفقرة رقم (8) وهي "**أكتب الأسئلة بلغة بسيطة وواضحة وأراعي فيها إرشادات كتابة الأسئلة**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.73)، ويعود ذلك حسب رأي الباحث إلى أنّ معلمي هذه المرحلة يأخذون بعين الاعتبار ضرورة استخدام اللغة البسيطة المناسبة للفئة العمرية موضع الدراسة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مناصرة (1987) والتي أظهرت بعض نتائجها أنّ معظم المعلمين في الحلقة الأولى يعانون من ضعف في مهارات بناء الاختبارات اللغوية المناسبة لخصائص الطلبة وللمستويات المنشودة من تعليم اللغة. وحصلت الفقرتين رقم (3) ورقم (7) على أقل المتوسطات الحسابية من بين فقرات هذا المجال. حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة (3.25)، وهذه الفقرة هي "**أقوم ببناء جدول مواصفات الاختبار**" ولكون الباحث أحد أبناء الميدان التربوي فإنه يعلل سبب انخفاض هذه النسبة إلى عدم معرفة بعض المعلمين بخطوات بناء جدول مواصفات الإختبار، ويرجع الباحث السبب في ذلك الى أنّ نسبة كبيرة من المعلمين لا يلتزمون بحضور الدورات التدريبية التي تعقدها المديرية؛ نظراً لكون هذه الدورات تقع خارج أوقات الدوام الرسمي وفي أيام العطل الرسمية،

الأمر الذي يجعل الكثير من المعلمين والمعلمات لا يتقيدون بهذه الدورات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جرادات (1988)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها، وأثر متغيرات الجنس والخبرة والدرجة العلمية على معرفة المعلمين بالكفايات، وقد أظهرت نتائجها أنّ معرفة المعلمين وممارستهم لكفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى المستوى المقبول. وتتفق أيضاً مع دراسة الشياب (2003) والتي كشفت نتائجها أنّ المعلمات تنقصهن الخبرة والتدريب الكافيين في مجال بناء الاختبارات وبخاصة تلك التي تقيس قدرات عقلية، إضافة إلى طرق بناء أنواع الاختبارات الموضوعية من مثل: الاختيار من متعدد. في حين حصلت الفقرة السابعة على متوسط حسابي مقداره (3.15)، وهذه الفقرة هي"**أنظم الأسئلة بحيث تتجمع الأسئلة من النوع الواحد وحدها**" ويعود سبب تدني هذه النسبة حسب رأي الباحث إلى اعتماد نسبة كبيرة من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى على نوع واحد من الإختبارات وهو الإختبارات الموضوعية، كاختبارات الإختيار من متعدد، واختبارات المطابقة أو المزاوجة، واختبارات التكميل. في حين أنّ الأمر يجب أن لا يقتصر على نوع واحد دون آخر.

وفيما يتعلق بالمجال الثاني وهو مجال "**أدوات التقرير الذاتي**"، فقد تضمن هذا المجال خمس عشرة فقرة قاست أرآء عينة الدراسة حول استخدام أدوات التقرير الذاتي في تقويم التلاميذ، حيث يلاحظ من الجدول رقم (5)، أنّ استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال كانت مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.12–4.41)، وحصلت الفقرة رقم (12) وهي "**أعطي الوقت الكافي للمقابل لأن يجيب عن أسئلة المقابلة**" على أعلى متوسط حسابي بمقدار(4.41)، وهو أمر مبرر إذ نجد أنّ طالب هذه المرحلة كثيراً ما ينشغل أثناء الإجابة عن أسئلة المقابِل باللعب أو عدم الإنتباه،

الأمر الذي يستوجب من المقابِل إعطاء الطالب الوقت الكافي لأنْ يجيب عن الأسئلة، ولكي يحصل المعلم(المقابِل) على المعلومات التي يريد. وحصلت الفقرة رقم (11) وهي "**أتجنب إعطاء تلميحات عن بعض إجابة الأسئلة**" على متوسط حسابي مقداره (3.44)، إذ يعتقد الباحث أنه غالباً ما يقدم معلمي هذه المرحلة المساعدة للطلبة في الإجابة عن الأسئلة، ويعود السبب في رأي الباحث إلى عدم قدرة الطالب على فهم السؤال نتيجة لعدم الإنتباه أو الشرود الذهني. كما حصلت الفقرة رقم (40) وهي" **أطرح سؤالا واحداً فقط على المقابل**" على متوسط حسابي مقداره (3.31)، الأمر الذي يعني أنّ بعض معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لا يمتلكون مهارات فن إجراء المقابلة، وهذا ما قاد الباحث إلى التوصية بضرورة تدريب المعلمين على مهارات فن إجراء المقابلة. وأخيراً حصلت الفقرة رقم (27) وهي" **أعتمد على الإستبيان كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ**" على أقل متوسط حسابي من بين فقرات هذا المجال وبمتوسط مقداره (3.12)، مما يعني أنّ معلمي هذه المرحلة قلّما يعتمدون على الاستبيان في تقويم الطلبة، ويرى الباحث أنّ السبب في ذلك يعود إلى ما يتطلبه الاستبيان من وقت وجهد في إعداده وتنظيمه.

أمّا بالنسبة للمجال الثالث وهو مجال"**أدوات الملاحظة**" فقد تضمن سبع فقرات قاست أرآء عينة الدراسة حول استخدام أدوات الملاحظة في تقويم الطلبة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.31-4.13)، حصلت فيه الفقرة (44) وهي" **أعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية**" على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.13)، وهذا يتفق بشكل كبير مع دراسة مناصرة (1987) التي أجريت في الأردن بهدف تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والتي أظهرت بعض نتائجها عن أنّ أسلوب الملاحظة المباشرة من أكثر الأساليب استخداماً بمناهج

اللغة العربية في تقويم طلبة هذه الحلقة. في حين حصلت الفقرة رقم (46) وهي" **أستخدم السجلات القصصية في تسجيل المشاهدات عن التلميذ**" على أقل متوسط حسابي مقداره (3.31)، وهذا يعني أنّ معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يستخدمون السجلات القصصية بشكل متوسط، في حين أنّ الباحث يرى ضرورة استخدام السجلات بشكل أكبر لما تعطيه من دقة في عملية تقويم الطالب خاصة وأنها ترصد كل ما يتعلق بالطالب بشكل مستمر.

وفيما يتعلق بالمجال الرابع وهو مجال "**ملفات الإنجاز**" فقد تضمن هذا المجال اثنتا عشرة فقرة قاست أرآء عينة الدراسة حول استخدام ملفات الانجاز في تقويم الطلبة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.43-4.07)،حيث حصلت الفقرة رقم (53) وهي" **أتابع بشكل مستمر ملف التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه**" على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.07)، وهذا أمر ضروري ولازم، إذ يرى الباحث أنّ المتابعة المستمرة لمحتويات الملف يكون لها أثراً كبيراً في عملية تقويم الطالب، وذلك من خلال ما تعطيه من نتائج دقيقة وصادقة عن تقدم الطالب في سير دراسته، وهذا يتفق مع الدراسة التي أجراها بليك (1998)، والتي هدفت إلى تقصي مدى فائدة ملفات أعمال الطلبة في تقرير مدى تقدم الطلبة، وقد أظهرت بعض نتائج الدراسة عن موافقة الجميع من معلمين وطلبة وأولياء أمور على أنّ ملفات أعمال الطلبة تقدم معلومات عن أعمال الطلبة وإنجازاتهم وتعمل على تقويم الطلبة بشكل متكامل وتحسن من أعمالهم، كما أظهرت بعض نتائجها أيضاً عن دور التدريب والتطور والخبرة للمعلم وأثرها الفاعل في المراقبة والمتابعة لأعمال الطلبة في الملفات. وفي المقابل حصلت الفقرة رقم (5) وهي" **أضمّن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها**" على أقل متوسط حسابي مقداره (3.43)، ويرى الباحث أنّ انخفاض هذه النسبة يعود إلى ضيق الوقت، وزيادة عدد الطلبة في الغرفة

الصفية، حيث يزيد عدد الطلبة في الصف الواحد في كثير من المدارس عن (35) طالباً، الأمر الذي يجعل مهمة المعلم تزداد صعوبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Blake,1998)، و(Simpson,2004)، حيث كشفت نتائج هاتين الدراستين عن صعوبة تطبيق أسلوب ملفات أعمال الطلبة، نتيجة لضيق الوقت، وتزايد أعداد الطلبة في الغرفة الصفية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغيرالجنس؟

لإجابة هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.51–4.05) لاستجابات الذكور، و(3.89–4.25) لاستجابات الإناث، وبلغ متوسط الدرجة الكلية للذكور والإناث (3.84)، و(4.00) على التوالي، وجميع هذه المتوسطات كان أعلى من الدرجة (3.67)، وهذا يشير إلى أن مستوى المعرفة بأدوات التقويم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى كان مرتفعاً تبعاً لمتغير الجنس ولكن مع فارق بسيط لصالح الإناث.

ودلت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالي الاختبارات وملفات الإنجاز. حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للفرق في مجال الاختبارات (0.001)، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة للفرق في مجال ملفات الإنجاز (0.002). وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية للذكور والإناث في المجالات المذكورة في الجدول رقم (8) يلاحظ بأنّ الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الإناث كانت أعلى من الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور مما يدل على أنّ هذه

الفروق كانت لصالح الإناث. ويعود ذلك حسب رأي الباحث إلى أنّ غالبية أفراد عينة الدراسة كانوا من الإناث، بالإضافة إلى ما يعرفن به من الصبر والقدرة على العمل بإخلاص وتفاني سيما مع هذه الفئة العمرية من المرحلة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نصر (1998)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام في أدوات التقويم تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي؟

لإجابة هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.98- 4.23)، لاستجابات المعلمين من حملة درجة دبلوم كلية المجتمع، وكان أعلى متوسط حسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة في مجال الاختبارات. كما تراوحت المتوسطات ما بين (3.71- 4.17) لاستجابات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس. وكان أعلى متوسط حسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة في مجال الإختبارات أيضاً. في حين تراوحت ما بين (3.82- 4.21) لاستجابات المعلمين من حملة درجة الماجستير، وكان أعلى متوسط حسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة في مجال الاختبارات أيضاً، حيث تشير هذه النتائج في رأي الباحث إلى أن المعلمين يعتمدون على الإختبارات بشكل كبير جداً في تقويم الطلبة مما يعني أنّ الاختبارات كانت وما زالت تلعب دوراً كبيراً في عملية تقويم الطلبة.

كما قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدراسة أثر متغير المؤهل العلمي على أداة الدراسة، وقد أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي. حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.092) لمجال ملفات الإنجاز، و (0.635) لمجال الاختبارات. وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يدل على أنّ المستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة لم يكن له أي أثر في استجاباتهم على أداة الدراسة. ويعود ذلك حسب رأي الباحث إلى أنّ معظم أفراد عينة الدراسة كانوا من حملة درجة البكالوريوس، حيث بلغ عدد حاملي هذه الدرجة (105) أفراد من إجمالي أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (162). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر (1998)، والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام في أدوات التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تتفق مع دراسة الجهني (2006)، والتي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي على درجة معرفة المعلمين لأساليب التقويم التقليدية والبديلة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

لإجابة هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتم اعتبار كل متوسط يزيد عن (3.67) يمثل مستوى معرفة مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. ويلاحظ من الجدول رقم (12)، أنّ متوسطات المجالات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة تراوحت ما بين (3.69-

4.23) لاستجابات المعلمين من أصحاب الخبرة أقل من(5) سنوات، حيث كانت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة عالية ومتقاربة. كما تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.64- 4.08) لاستجابات المعلمين من أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات، وكانت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة عالية ومتقاربة أيضاً. في حين تراوحت المتوسطات ما بين (3.95- 4.23) لاستجابات المعلمين من أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، حيث كانت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ضمن هذه الفئة مرتفعة في جميع المجالات.

كما قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدراسة أثر متغير سنوات الخبرة، حيث أظهرت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال ملفات الانجاز، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجال ملفات الإنجاز (0.017)، وهذه القيمة دالة إحصائياً. ولمعرفة مواقع الفروق استخدم الباحث اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية، حيث أظهرت نتائج هذا الاختبار أنّ الفروق في مجال ملفات الإنجاز كانت بين مجموعة المعلمين أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات، ومجموعة المعلمين أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات. حيث حصلت هذه الفئة على متوسط حسابي أعلى من الفئة (5-10) سنوات. وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسة سمبسون (2004)، والتي هدفت إلى التحقق من الأثر المحتمل للعوامل الديمغرافية؛ الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي للمعلمين على نتائج التقويم لملفات الأعمال، حيث أظهرت بعض نتائج هذه الدراسة أنّ المعلمين ذوي الخبرة الأكثر كانوا أقدر من غيرهم في تقويم الأداء للطلبة باستخدام ملفات الأعمال. كما تتفق أيضاً مع الدراسة التي أجراها كاستلين (1996)، والتي هدفت إلى

استكشاف العلاقة ما بين استخدام ملفات أعمال الطلبة كأسلوب بديل للتقويم وبـــين توقعـــات المعلمين لإنجازات طلبتهم وإدماجهم بعملية اختيار أعمالهم وتأملها وكتابة التقويم الذاتي لهـــا. حيث أشارت بعض نتائج الدراسة إلى أن عامل الخبرة لعب دوراً إيجابياً في تفعيل اســـتخدام ملفات أعمال الطلبة للتقويم وذلك من حيث التواصل بين المعلمين والطلبة ومن حيث متابعـــة عملية التقويم الذاتي للطالب.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

1- عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة المعلمين في استخدام أساليب وأدوات التقويم ، مع مراعاة أن لا تكون الدورات خارج أوقات الدوام الرسمي، وفي أيام العطل.

2- تدريب المعلمين على مهارات فن إجراء المقابلة، وإعـداد الاسـتبيان كـأدوات مستخدمة في عملية التقويم.

3- تدريب المعلمين على مهارات بناء الاختبارات المدرسية مع ضرورة التنويع فـي الأسئلة وعدم الاقتصار على نوع دون آخر.

4- كما توصي الدراسة الباحثين بإجراء دراسات مماثلة للكشف عن درجة اسـتخدام المعلمين لأدوات التقويم أثناء عملية تقويم التلاميذ.

المراجع العربية

أبو جلالة، صبحي حمدان وعليمات، محمد مقبل.(2001). *أساليب التدريس العامة المعاصرة*.(ط1). العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو جلالة، صبحي حمدان.(1999). ***اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة***.(ط1). العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.(1991). ***مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***.(ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو طالب، جهاد.(1991). *أساليب وممارسات تقييم الأداء في مبحث العلوم العامة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو علام، رجاء محمود.(2005). ***تقويم التعلم***.(ط1). عمان: دار المسيرة.

أبو علام، رجاء. (2005). **تقويم التعلم**. عمان: دار المسيرة.

أبو ناهية، صلاح الدين محمد.(1994). ***القياس التربوي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأسعد، عمر. (1983). **طرق التدريس العامة ووسائله المعينة**. (ط2). الرياض: دار العلوم.

البستان، أحمد. (1999). التقويم التربوي بين النظرية والتطبيق. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد (16)، 99-132.

البوهي، فاروق وعنتر،محمد وعثمان، ابتسام.(2002). ***تاريخ التعليم الإبتدائي ومشكلاته***.

جابر، جابر عبد الحميد.(2006). ***اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس***.(ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام.(2001).*الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي*.(ط2). عمان: دار المناهج.

جرادات، محمد.(1988). *مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الجلاد، ماجد.(2001). *أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن*. مجلة جامعة الملك سعود، جامعة اليرموك، مجلد(13)،281-313.

الجهني، عودة زربيان.(2006). *درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقوم تعلم طلبة المرحلة الإبتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الحربي، طلال سعد.(2001). *استراتيجيات معلمي رياضيات المراحل المبكرة في تقويم التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية للمعلم*.

الحريري، رافدة عمر.(2007).*التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية*.(ط1). عمان: دار الفكر.

خضر، فخري رشيد.(2004).*الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس*.(ط1). دبي: دار القلم.

الخطيب، فريد مصطفى.(1993).*القياس والتقويم التربوي في المدرسة*. عمان: مؤسسة شيرين.

الدوسري، راشد حماد.(2004).*القياس والتقويم التربوي الحديث: مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة*.(ط1). عمان: دار الفكر.

راشد، علي.(1988). *الجامعة والتدريس الجامعي*.(ط1). جدة: دار الشروق.

ربيع، هادي مشعان.(2006). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. عمان: دار زهران.

الرفاعي، أحمد حسين.(1998). *مناهج البحث العلمي*. عمان: دار وائل.

سالم، رائدة خليل.(2008). *التعليم الإبتدائي*.(ط1). عمان: مكتبة المجتمع العربي.

سواقد، ساري.(1998). انعكاسات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي على إجراءات التقويم المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. *مؤتة للبحوث والدراسات*، جامعة مؤتة، *13*(6)، 193 - 233.

السويدي، وضحة. (1993). أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، *مجلة التربية*. جامعة قطر، العدد (105)، 67- 85.

شحاته، حسن. (1991). *واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي*. دراسة قدمت في المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، جامعة عين شمس، القاهرة.

الشبول، فتحية إبراهيم.(2004). *فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل الدراسي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الشياب، سوسن.(2003). *مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الشيخ، تاج السر وعبدالرحمن، نائل وعبدالمجيد، بثينة.(2004). *القياس والتقويم التربوي*. الرياض: مكتبة الرشد.

الصمادي، عبدالله والدرابيع، ماهر.(2004).*القياس والتقويم النفسي والتربوي*. عمان: دار وائل.

عبود، وآخرون.(1994). *التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويرة*.(ط1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبيدات، سليمان أحمد.(1988). *القياس والتقويم التربوي*.(ط1). عمان. الأردن.

عدس، عبدالرحمن.(1997). *دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*.(ط1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عقل، أنور.(2001). *نحو تقويم أفضل*.(ط1). بيروت: دار النهضة العربية.

علام، صلاح الدين محمود.(2004).*التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*.(ط1). القاهرة: دار الفكر.

علام، صلاح الدين محمود.(2007). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*.(ط1). عمان: دار المسيرة.

عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد.(2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي*. عمان: دار صفاء للنشر.

العمر، سمر أمين.(1989). *أساليب وممارسات التقويم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن.(1992).*أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*.(ط2). اربد: مكتبة الكتاني.

عودة، أحمد سليمان.(2005). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*.(ط3). اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

غانم، محمود محمد.(1997).*القياس والتقويم*.(ط1). حائل: دار الأندلس.

الكبيسي، عبد الواحد حميد.(2007).*القياس والتقويم تجديدات ومناقشات*.(ط1). عمان: دار جرير.

مراد، خلود علي.(2001). *أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الإبتدائي في ظل نظام التقويم التربوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.

معجم اللغة العربية، *المعجم الوسيط (1400هـ)*. القاهرة: دار المعارف، ج2.

مناصرة، يوسف. (1987). **تقويم مناهج تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

منسي، حسن.(2002).*التقويم التربوي*.(ط1). اربد: دار الكندي.

منسي، محمود عبد الحليم ومحمد، أحمد شعبان.(2000). *التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء*. القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.

نصر، حمدان علي. (1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد (13)، 141- 178.

الهويدي، زيد. (2005). **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**. (ط1). العـين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم.(2005).***استراتيجيات التقويم وأدواته***. إدارة الاختبارات والامتحانات، عمان، الأردن.

يوسف، ماهر إسماعيل والرافعي، محب محمود.(2003).***التقويم التربوي أسسه وإجراءاته***. (ط3). الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الأجنبية

Arter, J., Spandel, V. (1992). Using Portfolios Of Student Work In Instruction and Assessment. ***Educational Measurement*** 11(1) 36-44.

Blake, E. (1998). Portfolios Investigating: ***Australian Primary & Junior Science Journal, 14 (4), 15-18.***

Bloom, B., Thomas, H., George, M. (1971). ***Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning***. University of Chicago, university of Illinois, Boston College.

Brown, F. (1976). ***Principles of Educational and Psychological Testing (2nd ed).*** Low a state University.

Brown, F. (1983). ***Principles of Educational and Psychological Testing (3rd ed).*** Low a state University.

Castelline, p, g.(1996). The Influence of Portfolio Assessment On Teachers Expectation for Student. ***DAI-A 57/11.***

Collins, A.(1992). Portfolios for Science Education: Issues in Purpose, Structure, And Authenticity. ***Journal of Science Education***, 76 (4), 451-463.

Gronlund, N., Linn, R. (1990). ***Measurement and Evaluation in Teaching.(6th ed)***. University of Illinois, University Of Colorado.

Harnisch, Delwyn L. and Linda, Mabry.(1993). "Issues in the Development and Evaluation of Alternative Assessment", ***Journal Curriculum Studies***, 25 (2) pp. 179-187.

Hopkins, C., Antes, R. (1978). ***Classroom Measurement and Evaluation.*** Indiana State University.

McMillan, J.(2004). ***Classroom Assessment: Principles and Practice For Effective Instruction. (3rd ed).*** Virginia Commonwealth University.

Murphy, R, Torrance, H. (1998). ***The Changing Face of Education Assessment.*** Milton Keynes: Open University Press.

Nevo, David, Shohamy, Elana. (1986). Evaluation Standards for Assessment of Alternative Testing Methods: An Application, ***Studies in Educational Evaluation***, 12(2) PP. 149-158.

Simpson, L.(2004). Student Teacher Exit Portfolios: Is It an Appropriate Measure and a Unique Contribution toward the Assessment of Highly Qualified Teacher Candidates?. ***DAI-A 65/02.***

Thorndike, R. (1997). ***Measurement and Evaluation in Psychology and Education (6th ed).*** University of Western Washington.

Thorndike, R., Hagen, E. (1977). ***Measurement and Evaluation in Psychology and Education (4th ed).*** University of Columbia.

Worthen, B., Sanders, R. (1987). ***Educational Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines.*** University of Utah, University of Western Michigan.

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين

أ. د أحمد سليمان عودة	القياس والتقويم، جامعة اليرموك.
أ. مشارك إبراهيم محمد يعقوب	القياس والتقويم، جامعة اليرموك.
أ. مشارك ساري طعمة سواقد	القياس والتقويم، جامعة مؤتة.
أ. مشارك نضال كمال الشريفين	القياس والتقويم، جامعة اليرموك.
د. زايد صالح بني عطا	القياس والتقويم، جامعة اليرموك.
أ. مشارك نصر يوسف مقابلة	علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.
أ. مشارك نصر محمد العلي	علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.
د. معاوية أبو غزال	علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.
د. عبد الناصر عبد الكريم الجراح	الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك.
د. نايف حسن الطعاني	الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك.

ملحق رقم (2)

أداة الدراسة

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف للكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون.

والباحث إذ يضع بين أيديكم هذه الاستبانة فإنه يرجو قراءة فقراتها بعناية تامة، ثم الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية.

وتتطلب الإجابة وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن مستوى المعرفة الحقيقيّ، علما بأن مقياس الإجابة يتكون من خمسة مستويات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

شاكراً لكم حسن تعاونكم، ومؤكداً أنّ الإجابات سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

الباحث

علي محمد سالم الغزو

أولا: البيانات الشخصية.

يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب.

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى.

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 -10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي ☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأكثر

ثانيا: فقرات الاستبانة.

التعليمات: يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي يعبر عن مستوى المعرفة الحقيقي بأدوات التقويم التي تستخدمها في عملية تقويم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية الدنيا.

المجال الأول: الاختبارات

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أحدد غرض الاختبار قبل إعداده.					
2	أحدد النتاجات التعليمية المستهدفة التي سيقيسها الاختبار.					
3	أقوم ببناء جدول مواصفات الاختبار.					
4	أضع أسئلة الاختبار المرتبطة بالنواتج التعليمية.					

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	أكتب الأسئلة بلغة بسيطة وواضحة وأراعي فيها إرشادات كتابة الأسئلة.					
6	أنوّع في أشكال الفقرات وأراعي فيها مناسبتها للوقت المخصص.					
7	أضع تعليمات واضحة لكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.					
8	أحدد المدة الزمنية للاختبار .					
9	أحدد العلامة المستحقة على كل سؤال في الاختبار.					
10	أنظم الأسئلة بحيث تتجمع الأسئلة من النوع الواحد وحدها.					
11	أراجع ورقة الاختبار وأتحقق من توافر الشروط في الاختبار.					
12	أعد مفتاح الإجابة، والإجابات النموذجية عند إعداد الاختبار.					
13	أوفر الظروف المناسبة عند جلوس الطلبة للاختبار.					
14	أعطي التلاميذ الوقت الضروري والكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار.					
15	أراعي في وضع أسئلة الاختبار الزمن الذي سيستغرقه الاختبار في التصحيح.					
16	أراعي الموضوعية في تصحيح اوراق الاجابات على الاختبار.					
17	أحلل نتائج الاختبار، وأطلع الطلبة على نتائجهم والنتائج الكلية.					
18	أطلع كل طالب على ورقة الإجابة التي توفر له تغذية راجعة عن أدائه.					

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
19	أعالج نقاط الضعف التي يبرزها الاختبار قبل الانتقال إلى الموضوع التالي.					
20	أقوم بتعديل وتحسين الاختبار أو أسئلته قبل استخدامها مرة أخرى.					
21	أحتفظ بسجل تراكمي لأداءات الطلبة على الاختبارات خلال العام الدراسي.					

المجال الثاني: أدوات التقرير الذاتي

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أعتمد على الاستبيان كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.					
2	أكتب الاستبيان بلغة بسيطة وواضحة.					
3	أبتعد عن استخدام مصطلحات غير مفهومة أو تحتمل أكثر من تفسير عند كتابة فقرات الاستبيان.					
4	أراعي في فقرات الاستبيان أن تكون بعيدة عن إحداث الإحراج للمجيب عليها.					
5	أعتمد على المقابلة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.					
6	أتحدث مع المقابل بلغة بسيطة وواضحة.					
7	أتجنب طرح الاسئلة التي تسبب الاحراج للمقابل.					
8	أبتعد عن البحث في خصوصيات المقابل.					
9	أجري المقابلة في مكان بعيد عن مقاطعة الآخرين.					
10	أوقف المقابلة إذا طلب الشخص المقابل ذلك.					
11	أتقرب للمقابل وأشعره أن المقابلة لا تهدده.					
12	أصغي للمقابل جيدا أثناء اجراء المقابلة.					
13	أعطي الوقت الكافي للمقابل لأن يجيب عن اسئلة المقابل.					

المجال الثالث: أدوات الملاحظة

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أعتمد على الملاحظة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.					
2	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة.					
3	أصدر حكما على التلميذ من خلال عدة ملاحظات .					
4	أعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية.					
5	أوجد الجو الملائم للملاحظة المنظمة من حيث الزمان والمكان.					
6	أعتمد على السجلات القصصية في تسجيل المشاهدات عن التلميذ.					
7	أدون الملاحظات المباشرة عن التلميذ باستخدام قوائم ومقاييس التقدير.					

المجال الرابع: ملفات الإنجاز

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أتبع تقسيمات تتماشى مع تقسيمات الوزارة في تنظيم الملف.					
2	أستفيد من بيانات التلميذ الشخصية في متابعة تقدمه الدراسي.					
3	أجدد في بيانات التلميذ الشخصية متى دعى الأمر.					
4	أعطي الحرية للتلميذ في تحديد نوع الأنشطة الابتكارية التي تضمن الملف.					

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	أترك المجال للتلميذ في الاختيار من بين الأنشطة المحددة.					
6	أضمّن الملف الأنشطة العلاجية للتلميذ الضعيف.					
7	أضمّن الملف الأنشطة الإثرائية المتقدمة للتلميذ المتفوق.					
8	أتابع بشكل مستمر ملف التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه.					
9	أستفيد من الملف في تقويم التلميذ.					
10	استعين برأي الزملاء المعلمين حول محتوى وتنظيم الملف الخاص بكل تلميذ.					
11	استعين في تقويم الملف برأي إدارة المدرسة والمشرفين التربويين.					
12	أضمّن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها.					
13	أضمّن ملف التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.					

ملحق (3)

أداة الدراسة

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف للكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون.

والباحث إذ يضع بين أيديكم هذه الاستبانة فإنه يرجو قراءة فقراتها بعناية تامة، ثم الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية.

وتتطلب الإجابة وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن مستوى المعرفة الحقيقيّ، علماً بأن مقياس الإجابة يتكون من خمسة مستويات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

شاكراً لكم حسن تعاونكم، ومؤكداً أنّ الإجابات سوف تعامل بسريةٍ تامة ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

الباحث

علي محمد سالم الغزو

أولا: البيانات الشخصية.

اسم المدرسة: ....

يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب.

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى.

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 -10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي ☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأكثر

ثانيا: فقرات الاستبانة.

التعليمات: يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي يعبر عن مستوى المعرفة الحقيقيّ بأدوات التقويم التي تستخدمها في عملية تقويم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية الدنيا.

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أحدد غرض الاختبار قبل إعداده.					
2	أحدد النتاجات التعليمية المستهدفة التي سيقيسها الاختبار.					
3	أقوم ببناء جدول مواصفات الاختبار.					
4	أضمّن الملف المحكات التي اعتمدها في تقويم الأداء.					
5	أضمّن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها.					
6	أضع أسئلة الاختبار المرتبطة بالنواتج التعليمية.					

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
7	أنظم الأسئلة بحيث تتجمع الأسئلة من النوع الواحد وحدها.					
8	أكتب الأسئلة بلغة بسيطة وواضحة وأراعي فيها إرشادات كتابة الأسئلة.					
9	أحدد العلامة المستحقة على كل سؤال في الاختبار.					
10	أصغي للمقابل جيداً أثناء إجراء المقابلة.					
11	أتجنب إعطاء تلميحات عن بعض إجابة الأسئلة.					
12	أعطي الوقت الكافي للمقابل لأن يجيب عن أسئلة المقابلة.					
13	أضع تعليمات واضحة لكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.					
14	أحدد المدة الزمنية للاختبار.					
15	أراعي في وضع أسئلة الاختبار الزمن الذي سيستغرقه الاختبار في التصحيح.					
16	أنوّع في أشكال الفقرات وأراعي فيها مناسبتها للوقت المخصص.					
17	أطلع كل تلميذ على ورقة الإجابة التي توفر له تغذية راجعة عن أدائه.					
18	أعد مفتاح الإجابة، والإجابات النموذجية عند إعداد الاختبار.					
19	أعطي التلاميذ الوقت الضروري والكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار.					
20	أراجع ورقة الاختبار وأتحقق من توافر الشروط في الاختبار.					

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
21	أراعي الموضوعية في تصحيح أوراق الاجابات على الاختبار.					
22	أحلل نتائج الاختبار، وأطلع التلاميذ على نتائجهم والنتائج الكلية.					
23	أوفر الظروف المناسبة عند جلوس التلاميذ للاختبار.					
24	أقوم بتعديل وتحسين الاختبار أو أسئلته قبل استخدامها مرة أخرى.					
25	أعالج نقاط الضعف التي يبرزها الاختبار قبل الانتقال إلى الموضوع التالي.					
26	أحتفظ بسجل تراكمي لأداء التلاميذ على الاختبارات خلال العام الدراسي.					
27	أعتمد على الاستبيان كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.					
28	أكتب الاستبيان بلغة بسيطة وواضحة.					
29	أبتعد عن استخدام مصطلحات غير مفهومة أو تحتمل أكثر من تفسير عند كتابة فقرات الاستبيان.					
30	أراعي في فقرات الاستبيان أن تكون بعيدة عن إحداث الإحراج للمجيب عليها.					
31	أعطي الحرية للتلميذ في تحديد نوع الأنشطة الابتكارية التي تضمن الملف.					
32	أترك المجال للتلميذ في الاختيار من بين الأنشطة المحددة.					
33	أعتمد على المقابلة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.					

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
34	أتحدث مع المقابل بلغة بسيطة وواضحة.					
35	أتجنب طرح الاسئلة التي تسبب الإحراج للمقابل.					
36	أبتعد عن البحث في خصوصيات المقابل.					
37	أجري المقابلة في مكان بعيد عن مقاطعة الآخرين.					
38	أوقف المقابلة إذا طلب الشخص المقابل ذلك.					
39	أتقرب للمقابل وأشعره أن المقابلة لا تهدده.					
40	أطرح سؤالا واحداً فقط على المقابل.					
41	أعتمد على الملاحظة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.					
42	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة.					
43	أتحقق من صدق ملاحظاتي من خلال تكرار الملاحظة.					
44	أعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية.					
45	أوفر الجو الملائم للملاحظة المنظمة من حيث الزمان والمكان.					
46	أستخدم السجلات القصصية في تسجيل المشاهدات عن التلميذ.					
47	أدون الملاحظات المباشرة عن التلميذ باستخدام قوائم ومقاييس التقدير.					
48	أتبع تقسيمات تتماشى مع تقسيمات الوزارة في تنظيم الملف.					
49	أستفيد من بيانات التلميذ الشخصية في متابعة تقدمه الدراسي.					
50	أجدد في بيانات التلميذ الشخصية متى اقتضى الأمر.					

الرقم	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
51	أضمّن الملف الأنشطة العلاجية للتلميذ الضعيف.					
52	أضمّن الملف الأنشطة الإثرائية المتقدمة للتلميذ المتفوق.					
53	أتابع بشكل مستمر ملف التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه.					
54	أستفيد من الملف في تقويم التلميذ.					
55	أضمّن ملف التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.					

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

ملحق رقم (4)

دائرة رئاسة الجامعة

الرقم: ر/أ/١٢٥/١٤/١٠٠٥٤
التاريخ: ١٧ ربيع ثاني ١٤٢٩ هـ
الموافق: ٢٣ نيسان ٢٠٠٨ م

معالي وزير التربية والتعليم الاكرم

تحية طيبة وبعد ،،

يقوم الطالب علي محمد سالم الغزو بدراسة بعنوان " مدى امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الاولى لادوات التقويم الحديثة المستخدمة في المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية ، وتستدعي الدراسة توزيع الاستبانة المرفقة على معلمي المرحلة الاساسية الاولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون .

أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه .

شاكرا ومقدرا لكم تعاونكم المستمر مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،

رئيس الجامعة

أ. د. محمد أبو قديس

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

صُنّاع المعرفة
مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة

المملكة الأردنية الهاشمية

ملحق رقم (5)

الرقم : ٣/ ١٠   التاريخ ١٨/ ١/ ٢٠٠٧   الموافق

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة عجلون

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب علي محمد سالم الغزو بإجراء دراسة بعنوان " مدى امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم الحديثة المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص القياس والتقويم في جامعة اليرموك ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

مع وافر الاحترام

/ وزير التربية والتعليم

الدكتور قاسم سليمان القضاة

نسخة /رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ٣/ ١٠

هاتف :١١/٥٦٠٧١٨١ فاكس :٥٦٦٦٠١٩ ص.ب :(١٦٤٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون

ملحق رقم (6)

الرقم ٥/١/١٣/٥ التاريخ ١٤٢٩/٤/٢١ الموافق ٢٠٠٨/٤/٢٧

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،،،،،،،،،،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣ / ١٠ / ٢٠٢٥٥ تاريخ ٢٤ / ٤ / ٢٠٠٨ يقوم الطالب علي محمد سالم الغزو بإجراء دراسة بعنوان " مدى امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم الحديثة المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص القياس والتقويم في جامعة اليرموك ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى .يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

عبد المجيد حسن مقابلة

مدير الشؤون التعليمية والفنية

ابراهيم علي العمادي

نسخة : السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة : السيد ر . ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة : مسؤول الأبحاث / د . محمد عيد

تلفون : ٦٤٢٠١٥٩ - ٦٤٢٠١٣٠ - ٦٤٢٠٧٢٧ - ٦٤٢٠٨٠١ فاكس : (٦٤٢٠١٢٩) ص.ب (٢٧)

قرار رقم : ١١١ / ٢٠٠٣

Abstract

Al Ghazo, Ali Mohammad Salem . **The level of recognition of the Evaluation Tools by Teachers of the First Three Grades.** Master Study, Yarmouk University, 2008.(Supervisor: Dr.Ibraheem Yaqoub).

This study aimed at exploring the level of recognition of the evaluation tools used in the lower basic stage by teachers of the first three grades in Ajloun governorate. To achieve this goal, the researcher developed a questionnaire consisting of 55 items distributing on four domains: testing, self-reports, observation and portfolios.

The population of the study consisted of all the teachers of the first three basic grades in public and private schools in Ajloun governorate in the academic year 2007/2008, totaling 455 teacher's .Whereas, the sample of the study consisted of 167 teachers selected in a simple random way.

The results of the study showed that the level of recognition of the evaluation tools used in the lower basic stage by the teachers of the first three grades in Ajloun governorate was very high.

The study also indicated significant differences in the level of recognition of the evaluation tools due to gender and experience, while no significant differences were found due to qualification.

Based on these findings, the researcher suggested some recommendations: training courses must be held to raise teacher's proficiency to use modern evaluation methods taking into consideration not holding these courses out of the working hours and holidays .In addition, teachers have to participate in special courses to train how to build school tests in different forms and not to be limited in one form.

Key Words: Level of recognizing, Evaluation Tools, Teachers of the First Three Grade.